



Miguel Luís Rafael

**ADAPTAÇÃO E ESTUDO PSICOMÉTRICO DA ESCALA DE FONTES ORGANIZACIONAIS DE
STRESSE NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA PARA O CONTEXTO MOÇAMBICANO**

Tese de Mestrado

2011



**ADAPTAÇÃO E ESTUDO PSICOMÉTRICO DA ESCALA DE FONTES ORGANIZACIONAIS DE
STRESSE NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA PARA O CONTEXTO MOÇAMBICANO**

MIGUEL LUÍS RAFAEL

Dissertação submetida para satisfação parcial dos requisitos do grau de
**MESTRE EM PSICOLOGIA – ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOLOGIA DAS ORGANIZAÇÕES,
SOCIAL E DO TRABALHO**

Orientadora: Professora Doutora Filomena Jordão

OUTUBRO DE 2011

Dedicatória

Às musas:

Lila

mana Mishella

&

pequena Shannaya

Agradecimentos

- A DEUS pela minha continuidade existencial...
- À minha orientadora professora doutora Filomena Jordão, pelo apoio e, acima de tudo, competência com que orientou esta minha dissertação a que benevolmente dedicou o seu tempo transmitindo-me os mais confortáveis ensinamentos nesta área do saber científico....
- Ao professor Pedro Teixeira pelo esclarecimento de dúvidas no tratamento estatístico dos dados e, em geral, a toda a comunidade da Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) pelo acolhimento e carinho manifestados durante a minha formação.
- Ao IPAD pela concessão da Bolsa de estudos que tornou possível este mestrado...
- À Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia da Universidade Pedagógica (FCEPUP), especialmente ao professor doutor Daniel Nivagara pelo apoio moral e inspiração que me têm incentivado percorrer este longo e sinuoso percurso académico.
- Ao reitor do ISDB, Pe. José Rajoy e aos demais funcionários pelo apoio moral que sempre me deram para o êxito desta jornada de formação académica.
- A todos os camaradas do comité do Círculo da Zona Norte de Portugal do partido FRELIMO pelo acolhimento e calor amigo nesta zona do país
- À minha Família (Nhanala), meus pais, Luís e Alda, meus irmãos Iolanda, Edmundo, Alberto, Cremildo e Molina e às minhas companheiras de vida Lila, Mishella e Shannaya, por tudo...
- À todos que de modo directo ou indirecto contribuíram para o culminar deste processo de formação.

Um imensurável ***Khanimambo***¹ ao Porto - Portugal

¹ Significa Obrigado, na língua xichangana, língua falada na zona sul de Moçambique.

Resumo

Os estudos sobre o stresse ocupacional na docência universitária, têm convergido na consideração desta profissão como caracteristicamente stressora (Mearns & Cain, 2003; Pandey & Tripathy, 2001). Rumo à compreensão do stresse dos docentes universitários moçambicanos no exercício da sua atividade profissional, desenvolvemos o presente trabalho com o objectivo de adaptar e analisar as propriedades psicométricas da Escala de fontes organizacionais de stresse na docência universitária (EFOSDU) no contexto moçambicano. Orientaram-nos as seguintes questões de investigação: “*Quais as propriedades psicométricas da Escala de fontes organizacionais de stresse na docência universitária no contexto moçambicano?*” e, “*Quais as fontes organizacionais de stresse percebidas pelos docentes universitários em Moçambique?*”

A EFOSDU, concebida e submetida a testes psicométricos para o contexto português por Jordão e Aragão (2011), foi adaptada e aplicada a uma amostra de 280 docentes universitários moçambicanos da Universidade Eduardo Mondlane e da Universidade Pedagógica. Esta versão adaptada evidenciou boas qualidades psicométricas, tendo sido identificados, através da análise factorial exploratória (método de componentes principais, com rotação *Varimax*), 5 fatores que integram 17 dos 28 itens da escala original, com uma consistência interna satisfatória ($\alpha=0,94$) e a explicarem no seu conjunto, uma variância total de 94,8%. Como principais fontes de stresse os docentes universitários moçambicanos identificaram, por ordem crescente do seu valor stressor, *as características de trabalho* ($M=5,08$; $DP=0,878$) e *a estrutura e clima organizacionais* ($M=3,783$; $DP=0,955$). Em função das características demográficas e profissionais dos docentes, o primeiro factor correlacionou-se positiva e significativamente, somente, com o nº de anos na docência, e revelou diferenças de médias estatisticamente significativas nas categorias profissionais e no exercício de funções de gestão, enquanto que o segundo não apresentou correlações nem diferenças significativas, revelando-se transversal a todas as características demográficas e profissionais em análise.

Mais estudos são necessários para a validação da EFOSDU em contexto moçambicano de forma a consolidar os bons resultados agora encontrados. Dispomos de um instrumento desta natureza adaptado ao contexto, permitir-nos-á aprofundar o conhecimento sobre a saúde ocupacional dos docentes universitários em Moçambique, e acompanhar a evolução da dinâmica transaccional na percepção de stresse nesta atividade docente.

Palavras-chave: Stresse ocupacional, docência universitária, fontes de stresse, Escala de fontes organizacionais de stresse na docência universitária (EFOSDU)

Abstract

The studies about occupational stress among university teachers have considered this profession as being characteristically stressing stressors (Mearns & Cain, 2003; Pandey & Tripathy, 2001). We designed the present study to understand the phenomenon of occupational stress in Mozambican university teachers, with the objective of adapting and analyzing the psychometric properties of the Scale of Organizational Sources of Occupational Stress in University Teaching (EFOSDU) in Mozambique. Our research questions were the following: “Which are the psychometric properties of the Scale of organizational sources of occupational stress in university teachers in the Mozambican context?” and “Which are the organizational sources of stress that are perceived by university teachers in Mozambique?”

Jordão and Aragão (2011) designed the EFOSDU and studied its psychometric properties. In the present study this scale was adapted and applied to a sample of 280 university teachers of the Eduardo Mondlane University and the Pedagógica University. This adapted version showed good psychometric properties. Through an exploratory factor analysis (Rotated Component Matrix) we identified 5 factors that integrate 17 of the 28 items of the original scale, with a satisfying internal consistency ($\alpha=0,94$), explaining a total variance of 94,8%. The Mozambican university teachers identified these sources of stress (by ascending order): the *work characteristics* ($M = 5.08$, $DP = 0.878$) and the *organizational structure and climate* ($M = 3.783$, $DP = 0.955$). In what concerns to the teachers' demographic and professional characteristics, the first factor only correlated positively and significantly with the *number of years in teaching*, and showed a difference of means significant in the *professional categories* and in the *exercise of management functions*. The second factor didn't show any correlations or significant differences, being transversal to all the demographic and professional characteristics.

Further studies are needed to validate the EFOSDU in Mozambique, in order to consolidate the good results that we've found. To have an instrument like this, adapted to the cultural context, will allow us to develop a deeper knowledge about the occupational health of the university teachers in Mozambique. It will also be useful to follow the evolution of the transactional dynamic of the perception of stress in university teaching.

Keywords: Occupational stress, University teaching, Sources of stress, Scale of organizational sources of stress in university teaching (EFOSDU)

Résumé

Les études sur stress professionnel dans l'enseignement universitaire, ont convergé dans la considération de cette profession comme caractéristiquement stressant (Mearns & Cain, 2003 ; Pandey & Tripathy, 2001) vers la compréhension du stress des professeurs universitaires mozambicains dans l'exercice de son activité professionnelle. Ainsi, nous avons développé le présent travail avec l'objectif principal d'adapter et analyser les propriétés psychométriques de l'échelle des sources organisationnelles du stress dans l'enseignement universitaire (EFOSDU) dans le contexte mozambicain. Notre recherche s'est orientée en fonction des questions suivantes: "Quelles sont les propriétés psychométriques de l'échelle des sources organisationnelles du stress dans l'enseignement universitaire en contexte mozambicain?" Et "Quelles sont les sources organisationnelles du stress perçu par des professeurs universitaires au Mozambique?"

L'EFOSDU, conçue et soumise à des essais psychométriques pour le contexte portugais par Jordão et Aragão (2011), a été adaptée et appliquée à un échantillon de 280 professeurs universitaires mozambicains de l'Université Eduardo Mondlane et de l'Université Pédagogique. Cette version appropriée, a prouvé de bonnes qualités psychométriques, en ayant été identifiée, à travers l'analyse factorielle exploratoire (méthode des composantes principales avec rotation Varimax), 5 facteurs qui intègrent 17 des 28 items de l'échelle originale, avec une consistance interne satisfaisante ($\alpha=0,94$) et, à expliquer dans leur ensemble, une variance totale de 94.8%. Ensuite, les enseignants universitaires mozambicains ont identifié comme de principales sources de stress, par ordre croissant de leur valeur stressor : les caractéristiques de travail ($M=5,08$; $DP= 0.878$) et la structure et le climat organisationnels ($M= 3.783$; $DP=0,955$). De sorte que en fonction des caractéristiques démographiques et professionnelles des professeurs, le premier facteur s'est corrélé positivement et significativement, seulement, avec le n° d'années dans l'enseignement, et a révélé des différences de moyennes statistiquement significatives dans les catégories professionnelles et dans l'exercice de fonctions de gestion, tandis que, comme il n'a pas présenté de corrélations ni de différences significatives, en se révélant transversales à toutes les caractéristiques démographiques et professionnelles analysées.

En définitive, à la Base de cette recherche figurait l'idée que des études complémentaires sont encore nécessaires pour valider l'EFOSDU dans contexte mozambicain, de manière à consolider les bons résultats maintenant trouvés. En outre, disposer d'un instrument de cette nature appropriée au contexte, nous permettra d'approfondir la connaissance sur la santé professionnelle des professeurs universitaires au Mozambique, et d'accompagner l'évolution de la dynamique transactionnelle dans la perception de stress dans cette activité enseignante.

Mots-clés : Stress professionnel, Enseignement universitaire, Sources de stress, Échelle de sources organisationnelles de stress dans l'enseignement universitaire (EFOSDU)

Lista de abreviaturas e siglas

ECDU – Estatuto de Carreira Docente Universitária

EFOSDU - Escala de Fontes Organizacionais de Stresse na Docência Universitária

QVT – Qualidade de Vida no Trabalho

SO - Stresse Ocupacional

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*

UEM – Universidade Eduardo Mondlane

UP – Universidade Pedagógica

INDICE

Dedicatória.....	i
Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Resumé.....	v
Lista de abreviaturas e siglas.....	vi

INTRODUÇÃO	2
-------------------------	----------

PRIMEIRA PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Conceções sobre stress e stress ocupacional.....	6
1.1.1. Conceito de stress.....	6
1.1.2. Conceito de stress ocupacional.....	6
1.1.3. Perspetiva transacional de stress ocupacional.....	7
1.2. Factores organizacionais de stress.....	8
1.3. Docente universitário.....	9
1.3.1. Funções do docente universitário em Moçambique.....	9
1.4. Factores organizacionais de stress e a docência universitária.....	11

SEGUNDA PARTE – ESTUDO EMPÍRICO

2.1. Objectivos e Questões de Investigação.....	18
2.2. População de estudo.....	19
2.3. Método.....	20
2.4. Primeira fase do estudo.....	20
2.4.1. Objectivos e questões de investigação.....	20
2.4.2. Método.....	20
2.4.2.1. Primeiro Momento.....	21
2.4.2.2. Segundo Momento.....	24
2.5. Segunda fase do estudo.....	25
2.5.1. Objectivos e questões de investigação.....	25
2.5.2. Amostra.....	25

2.5.3. Técnica de recolha de dados.....	26
2.5.4. Procedimento.....	26
2.5.5. Técnica de análise dos dados.....	27
2.5.6. Apresentação dos resultados.....	28
2.5. 6.1. Avaliação das propriedades psicométricas do EFOSDU.....	28
2.5. 6.2. Fatores organizacionais de stresse na docência universitária.....	31
2.5.6.3.Relação e/ou diferenças na perceção dos fatores organizacionais de stresse na docência universitária.....	32
2.7. Discussão dos resultados.....	36
2.7.1. Análise das propriedades psicométricas da EFOSDU.....	36
2.7.2. Análise dos fatores organizacionais de stresse percecionadas pelos docentes universitários.....	40
2.7.3. Análise da relação e/ou diferenciação na perceção de stresse por variável demográfica e profissional dos docentes.....	44
CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61
ANEXOS.....	74

Índice de Tabelas

Tabela 1: Itens da versão original de EFOSDU adaptados.....	23
Tabela 2: Caracterização da amostra	26
Tabela 3: Estrutura factorial e valores <i>alpha</i>	30
Tabela 4: Principais fontes indutoras de stresse.....	31
Tabela 5: Estatísticas descritivas por sexo e factor.....	32
Tabela 6: Estatística descritiva por idades e os factores F2 e F3.....	33
Tabela 7: Estatística descritiva por Exercício de funções de gestão e os factores F1,F2 e F3.....	34
Tabela 8: Estatística descritiva por nº de horas letivas/semanais e os factores F2, F3 e F4.....	35
Tabela 9: Estatística descritiva por Exercício de funções de gestão e os factores F1, F2 e F3.....	36

Lista de Anexos

- Anexo A: Escala de Fontes de Stresse Ocupacional Validado para a Docência Universitária de Portugal (versão original)
- Anexo B: Anexo B: Anexo B- Escala administrada aos docentes moçambicanos para efeitos de adaptação (1ª versão)
- Anexo C: Anexo C: Escala administrada aos docentes moçambicanos para efeitos de adaptação (2ª versão)
- Anexo D: Anexo D: Versão final de EFOSDU adaptada para a docência universitária de moçambicana aplicada para estudos psicométricos
- Anexo E: - Análise factorial inicial
- Anexo F: - Análise factorial final
- Anexo G: - Valores de consistência interna dos fatores extraídos
- Anexo H: - Correlações entre fatores e entre estes e as variáveis idade, anos de docência universitária e horas letivas
- Anexo I: - Identificação dos fatores indutores de stresse

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O stresse ocupacional nas universidades tem gradualmente conquistado campo como área de interesse para os investigadores, embora se considere reduzido o número de estudos já realizados.

De entre os estudos que se preocuparam com o bem-estar ocupacional e qualidade de vida no trabalho (QVT) universitário, são de destacar os trabalhos desenvolvidos no Reino Unido (Abouserie, 1996; Kinman 2001), Austrália, (Dua 1994; Gillespie, *et al.*, 2001; Winefield, *et al.*, 2002); na Nova Zelândia (Boyd & Wylien, 1994); na Holanda (Taris, *et al.* 2001), em Portugal (Carvalho, 2009; Pinto, 2009), no Brasil (Silva *et al.*, 2008; Sorato & Marcoini, 2007), nos Estados Unidos (Blix, *et al.*, 1994) e no Canadá (Catona, *et al.*, 2007), que têm servido de referência para vários estudos, tendo os seus resultados evidenciado o carácter stressor da profissão docente. No contexto de África, a preocupação pelo estudo deste fenómeno na docência universitária, e em geral noutros subsistemas de ensino, tem-se mostrado ainda bastante baixa, destacando-se os trabalhos de Fako (2010) e de Ofoegbu e Nwadiani (2006, *cit in* Fako, 2010) que estudaram o stresse ocupacional nas universidades de Botswana e Nigéria, respetivamente.

Os resultados da maioria dos estudos realizados neste âmbito, convergem na consideração da profissão docente como caracteristicamente stressora, confirmando deste modo, a tese da Organização Internacional de Trabalho (OIT) que em 1982 apontou o stresse como uma das principais causas do abandono da docência (Sorato & Marcoini, 2007) e por outro lado, as declarações de Lambrou (2004) que colocam a docência no terceiro lugar no *ranking* das profissões mais stressantes.

As evidências do impacto negativo do stresse ocupacional mostram que as suas consequências afetam, não somente, a saúde, bem-estar e qualidade de vida do trabalhador, mas também a qualidade de vida no trabalho (QVT), a eficiência e eficácia da produtividade nas organizações. Destas consequências selecionamos as seguintes como forma de explicitar os reais danos que comumente emanam do stresse ocupacional negativo na vida do trabalhador e das organizações: a perda do sentido de responsabilidade, a falta de preocupação com os colegas (Fairbrother & Warn, 2003); os baixos níveis de compreensão mútua e tolerância, os altos níveis de irritabilidade, indecisão e de fragilidades na comunicação organizacional, o desenvolvimento dos sentimentos de isolamento e alienação (Brown *et al.*, 2002); a perda da capacidade de

controlo emocional (Oginska-Bulik, 2005); a fraca satisfação com o trabalho e o fraco comprometimento organizacional (Vakola & Nikolaou, 2005); o aumento de *turnover* (Conner & Douglas, 2005); os problemas de retenção de pessoal (Jepson & Forrest, 2006); os problemas de saúde como a sinusite, as perturbações do sono, a cefaleia e as dores nas costas (Winefield *et al.*, 2001; Whitehead & Ryba, 1995); o aumento do uso de substâncias psicoativas, a evolução dos sintomas cardíacos e hipertensão arterial (Hinton & Rotheiler 1998); e a síndrome de *burnout* (Blix *et al.*, 1994; Doyle & Hind, 1998), bastante destacado para caracterizar o estado de esgotamento total físico, psicológico e emocional em resposta ao stresse e tensões da vida profissional (Maslach & Jackson, 1981).

Entretanto, na docência universitária moçambicana poucas ações, têm sido evidenciadas que mostram a tomada de consciência destes efeitos negativos do stresse ocupacional, quer pelos docentes, quer pelos gestores, num contexto em que segundo Mendes (2002), o stresse assumiu proporções à escala mundial e que, por isso, não só deve preocupar a comunidade científica internacional, mas também os líderes sindicais, os órgãos governamentais, as próprias organizações e a comunidade em geral.

Assim, impulsionados pela necessidade de contribuir para o conhecimento sobre o stresse ocupacional na docência universitária em Moçambique, decidimos através do presente estudo, adaptar e avaliar analisar as propriedades psicométricas da Escala de fontes organizacionais de stresse na docência universitária (EFOSDU) (Jordão & Aragão, 2011) para o contexto universitário moçambicano. Esperamos que este conhecimento permita abrir espaços para posteriores atividades de intervenção pois, *“conhecer os fatores potencialmente indutores de stresse associados à organização é fundamental para a elaboração de eficazes programas de intervenções que se destinem a reduzir os efeitos negativos de stresse”* (Ramos 2001, p.73).

Trata-se de um estudo de grande relevância não só pelo seu contributo metodológico de adaptação e avaliação das propriedades psicométricas do primeiro instrumento que permite a identificação das fontes organizacionais de stresse no contexto da docência universitária em Moçambique, mas também por permitir identificar os potenciais stressores que atualmente são percebidos nas universidades moçambicanas. Este conhecimento poderá permitir a conceção e implementação de programas de intervenção psicológica que potenciem a harmonização da relação homem-trabalho.

Estruturalmente, esta temática “*Adaptação e estudo psicométrico da Escala de fontes organizacionais de stresse na docência universitária (EFOSDU) para o contexto moçambicano*”, encontra-se dividido em três partes, na primeira apresentamos o enquadramento teórico e, na segunda, o estudo empírico concretizado em duas fases. A primeira fase relativa ao processo de adaptação linguística da versão original da EFOSDU para o contexto de Moçambique e, a segunda, relativa ao estudo das propriedades psicométricas da Escala e à identificação das principais fontes organizacionais de stresse na docência e sua análise em função das características demográficas dos docentes em estudo. Na terceira e última parte, apresentamos as conclusões e reflexões finais.

PRIMEIRA PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Conceções sobre stress e stress ocupacional

1.1.1. Conceito de stress

Existem várias definições do conceito stress que podem ser agrupadas em quatro perspetivas: o stress como estímulo, o stress como resposta, o stress como interação e o stress como transação.

Como estímulo, o stress tem as bases na física sendo considerado “uma força exercida sobre o indivíduo que resulta numa reação do organismo o qual tem apenas um certo nível de tolerância para além do qual poderão ocorrer certos danos temporários ou permanentes” (Cunha *et al.* 2007; p.256). A principal preocupação desta perspetiva é encontrar melhores condições de trabalho que não suscitem níveis de stress perturbadores, e é criticada por valorizar apenas as condições externas, relegando para o último plano as diferenças individuais relativas ao nível de tolerância e as expectativas. Na sua aceção como resposta, destacada nos trabalhos do médico de origem austro-húngaro Hans Selye através da sua teoria de Síndrome de Adaptação Geral (1980, *cit. in Cunha et al.* 2005), o stress assume-se como alarme, indicando um estágio de resistência ou mesmo o limite da exaustão, nesta visão considera-se o *distress* como o efeito negativo ou desagradável e o *eustress* como o efeito positivo ou agradável do stress. A perspetiva de stress como interação tem como finalidade estudar as relações entre estímulos e respostas, assim como as variáveis moderadoras das relações *stressor-strain* (Cunha *et al.* 2007). Enquanto que como transação ele representa um contexto de relação entre a pessoa e o ambiente, como duas entidades que trocam valências entre si e que devem ser analisadas reciprocamente (Ramos 2001). De acordo com Lazarus (1984 *cit in* Ramos 2001), o modelo centrado nas transações entre a pessoa e o meio ambiente tem como cerne as condições indutoras de stress, sobretudo, a forma como as pessoas avaliam e como lidam com elas, e o que realmente interessa é a pessoa em situação de stress e não tanto a pessoa com sintomas de stress. Conforme se pode concluir, a abordagem de stress está circunscrita a várias perspetivas, contudo a mais proeminente e usual é a transacional (Beresford, 1994) que será aprofundado mais adiante, pela sua pertinência no decurso deste trabalho.

1.1.2. Conceito de stress ocupacional

O stress ocupacional (SO) ou stress de trabalho (e.g. Ramos *et al.*, 2001; Seeger & Van Elderen (1996 *cit in* Figueroa *et al.*, 2001) pode ser definido como um "estado

emocional, causado por uma discrepância entre o grau de exigência do trabalho e recursos disponíveis para gerenciá-lo" (Grandjean 1998, p.165). Para Seeger e Van Elderen (1996 *cit in* Figueroa, *et al.*, 2001) é o resultado da percepção da discordância entre as exigências das tarefas e os recursos pessoais para cumprir tais exigências.

Para Perkins (1995), o SO é o produto da relação entre o indivíduo e o seu ambiente de trabalho, em que as exigências deste ultrapassam as habilidades do trabalhador para enfrentá-las, podendo acarretar um desgaste excessivo do organismo, interferindo deste modo na sua produtividade. Já na aceção de Lipp (2003), com a qual nos identificamos, o SO é um problema de natureza percetiva, resultado do desequilíbrio entre as exigências do trabalho e a capacidade do trabalhador em lidar com elas, com consequências na saúde física e mental, bem como na satisfação no trabalho, comprometendo deste modo os indivíduos e as organizações.

1.1.3. Perspetiva transacional de stresse ocupacional

Existem várias explicações teóricas para o stresse ocupacional, desde os da tradição médica de Selye e até aos da tradição psicológica de Lazarus, delimitando diferentes enfoques de investigação e de intervenção, respetivamente aos stressores identificados e aos *strain* observados, ou as relações entre as características e condições de trabalho e os indivíduos (Ramos 2001). Assim, são conhecidos vários modelos para a análise do stresse resultante da relação sujeito-trabalho, unânimes na busca das formas para identificar e mensurar as principais fontes de stresse (Noblet, *et al.*, 2001), e os mais utilizados nos estudos organizacionais podem ser divididos em dois grupos: o primeiro compreende aqueles que descrevem o processo de stresse nomeadamente: o modelo transacional de Lazarus e Folkman (1984) e o cibernético de Edwards (1992) e, o segundo grupo inclui os que explicam as relações entre stressores e *strains*, como são os casos do modelo de ajustamento pessoa-ambiente, do modelo de exigências de trabalho-controlo, do modelo vitamina, e do modelo de desequilíbrio esforço-recompensa. Porém o presente trabalho, conforme nos referimos anteriormente, centrar-se-á na perspetiva transacional que a seguir descrevemos.

O modelo *transacional de Lazarus e Folkman (1984)*, é tido como um dos mais proeminentes no estudo do SO, visto ser o mais compreensivo quando se trata do processamento de stresse e *coping* (Beresford, 1994). Considera que é a interação entre a pessoa e o ambiente que desencadeia a tensão sentida pelo indivíduo (Lazarus, 1968;

Lazarus e Folkman, 1984 cit in Beresford1994). Nele “*o stresse não é uma propriedade da pessoa ou do meio, mas sim surge quando há conjunção entre um tipo particular de ambiente e um tipo especial de pessoa, que leva a uma avaliação da ameaça*” (Lazarus, 1991, p.3).

A avaliação cognitiva desempenha neste modelo um papel crucial nos mecanismos de stresse, o que levou à consideração de dois tipos de processos, o de avaliação e o de *coping* que se refletem na relação estabelecida entre o indivíduo e o seu meio ambiente (Lazarus & Folkman 1984). Esta avaliação subdivide-se em primária (a pessoa avalia a importância do acontecimento para o seu bem-estar) e secundária (a pessoa avalia a sua capacidade para lidar com a situação), e implica um conjunto de condições do meio que são avaliadas pela pessoa que apresenta características psicológicas peculiares. O *coping* descreve o processo de lidar com as exigências internas e/ou externas que excedem os recursos da pessoa, e vincula pensamentos e comportamentos da pessoa face às exigências das transações sujeito – meio relevantes para o seu bem-estar.

Concluindo, Lazarus e Follkman (1984), consideram estes dois processos (avaliação e *coping*) transacionais, na medida em que não valorizam nem o meio e nem a pessoa isoladamente, mas a integração de ambos numa determinada transação. Considerado dinâmico e não unidirecional, o modelo avalia os processos de *coping* perante as situações stressantes, contrariamente aos modelos estáticos. Nele as situações tidas como provocadoras de stresse são caracterizadas por transações feitas entre o sujeito e o meio circundante dependendo do impacto que o evento stressor tiver provocado.

1.2. Fatores organizacionais de stresse

Existe uma grande variedade de stressores organizacionais, mas análise das fontes de stresse no contexto deste trabalho, será feita em função da classificação proposta Cartwright e Cooper (1997) posteriormente reimplantada por Ramos (2001), uma das mais utilizadas em vários estudos sobre SO, e por sinal adotada para a conceção da escala de fontes de stresse na docência universitária que pretendemos adaptar e analisar as suas propriedades psicométricas. Este modelo teórico apresenta a seguinte categorização: *fatores intrínsecos ao trabalho* (subdivididas por um lado em *condições físicas de trabalho* que incluem iluminação, temperatura e ventilação, barulho e espaço, etc., e por outro, pelas *características do trabalho* que abrangem a natureza das tarefas, quantidade de trabalho, carga horária, ritmo de trabalho; trabalho repetitivo, novas

tecnologias, turno, etc.); *papel/papeis desempenhado/s na organização* (papel ambíguo, papel conflituoso, grau de responsabilidade para com as pessoas e as coisas, exclusão nos processos decisórios, etc.); *desenvolvimento na carreira* (condições de evolução na carreira, falta de desenvolvimento e insegurança no trabalho, ambições frustradas, *overpromotion/underpromotion*, etc.); *estrutura e clima organizacionais* (estilos de liderança, falta de participação e de consulta e apoio eficazes, restrições sobre o comportamento, políticas institucionais, estrutura organizacional, trabalho de equipa, competição, clima organizacional, problemas de comunicação, etc.); *relacionamento interpessoal* (dificuldades de relacionamento com o chefe, colegas, subordinados e clientes, delegação de tarefas, etc.); e *fatores extrínsecos ao trabalho* (exigências da empresa versus exigências família, exigências da empresa versus interesses próprios, acontecimentos de vida, etc.).

1.3. Docente universitário

A docência é considerada por Tardif e Lessard (2005 p.8) como “...uma forma particular de trabalho sobre o ser humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no mundo fundamental da interação humana”. Para Moura (1997 *cit in* Soares, 2008 p.26), o professor é uma pessoa que detém o conhecimento, privilégios e alto nível de qualificação. Segundo a mesma autora, há uma variedade de exigências que são impostas aos professores, como por exemplo, desenvolver métodos eficazes, determinar a qualificação para o exercício da função, formação permanente e controlo do aluno, que se traduzem em marcos desta profissão.

Em relação aos professores universitários, Duarte (1993) refere que a sua prática incorpora uma missão que tem por finalidade garantir aos alunos acesso ao conhecimento formal e viabilizar apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaborar o entendimento da realidade social e promover o desenvolvimento individual.

1.3.1. Funções do docente universitário em Moçambique

No contexto de Moçambique professores universitários, são aqueles que atuam nas universidades, “... *instituições que dispõem de capacidade humana e material para o ensino, investigação científica e extensão em vários domínios de conhecimento,*

proporcionando uma formação teórica e académica, estando autorizadas a conferir graus e diplomas académicos” (artigo 3º da Lei do Ensino Superior de Moçambique, lei nº 5/2003 de 21 de janeiro). Estas instituições, que constituem o nosso campo de estudo, assumem como objetivos: difundir valores éticos e deontológicos; prestar serviços à comunidade; promover ações de intercâmbio científico, técnico, cultural, desportivo e artístico, com instituições nacionais e estrangeiras; reforçar a cidadania moçambicana e da unidade nacional; e criar e promover nos cidadãos a intelectualidade e o sentido de Estado (*ibidem*). De acordo com o Regulamento de Carreira Docente (2007) da UP, corpo docente é “todo o pessoal integrado na carreira docente que possuindo requisitos habilitacionais e profissionais é recrutado para desempenhar tarefas e exercer funções de docência, investigação científica e extensão” (art.º 1).

Quanto à caracterização do trabalho do docente universitário, este é descrito na sua generalidade através de funções tais como: ministrar ensino nos cursos formais dos diversos graus académicos, bem como em cursos intensivos e de reciclagem; atualizar os seus conhecimentos e realizar investigação; realizar trabalhos de extensão e ligação ao meio - designadamente, no caso das tecnologias, através de trabalhos de consultorias aos diferentes campos da atividade humana e colaborar na gestão da sua instituição, promovendo o aumento dos recursos que aquela tem à sua disposição e fomentando o seu relacionamento com outras instituições¹.

Em Moçambique, estas funções encontram-se circunscritas nos seguintes deveres deste profissional: a) assegurar o desenvolvimento harmonioso do processo de ensino-aprendizagem e investigação científica; b) garantir a qualidade do ensino e da investigação que realiza; c) possuir e aperfeiçoar os seus conhecimentos técnico-científicos e métodos de trabalho de modo a exercer as suas funções com eficiência, eficácia e correção; d) exercer funções de administração e gestão universitárias e outras tarefas ou funções que lhes forem confiadas na instituição; e) ministrar aulas das disciplinas das áreas científicas correspondentes ao seu perfil académico e profissional, segundo o plano de trabalho e horário que lhes forem atribuídos; f) realizar investigação científica e desenvolver atividades de extensão; participar nas diferentes atividades de jornadas científicas²; entre outras.

¹ <http://paginas.fe.up.pt/~ptcastro/doc.html>; consultado a 18 de agosto, 2011.

² Universidade Pedagógica, Regulamento da Carreira Docente; Conselho Universitário; Maputo, 06 dezembro de 2007 e Universidade Eduardo Mondlane; Regulamento da Carreira docente da UEM, Maputo julho de 2007

Portanto, de forma sumária, podemos considerar como principais funções do docente universitário a prestação de serviço docente atribuído; o desenvolvimento da investigação científica quer individualmente quer em grupo, e a contribuição para a gestão da universidade e a participação nas atividades de extensão universitária.

1.4. Fatores organizacionais de stresse na docência universitária

O conceito de stresse ocupacional do professor foi pela primeira vez estudado por Kyriacou e Sutcliffe (1978 *cit in* Siu Oi-Ling, 1996), que no seu modelo de stresse de professor, conceituam o stresse como síndrome da resposta mediada por uma avaliação de ameaça contra a autoestima ou bem-estar do professor e por mecanismos de defesa por ele ativados para a redução da mesma. Antes da década de 1990, o stresse ocupacional do professor era definido numa abordagem do tipo causa-efeito, mas graças a Dunham (1992) evoluiu quando propôs uma visão que passou a dar ênfase às estratégias de *coping* que os professores podem adotar para lidar com os problemas de stresse (Siu Oi-Ling 1996).

A incidência de stresse na docência é tão elevada a ponto de colocar esta profissão no conjunto das 3 ocupações mais stressantes (Lambrou, 2004; Truch, 1980). As várias investigações desenvolvidas sobre SO do docente universitário têm claramente confirmado o seu carácter stressor, (Blix, *et al.*, 1994; Dua, 1994; Gillespie *et al.*, 2001), destacando como principais fatores de pressão e mal-estar docente: a sobrecarga de trabalho, a falta de oportunidades de promoção, as limitações de tempo, a falta de reconhecimento pelo trabalho realizado, os salários inadequados, a diversidade de *papeis*, a interação com os estudantes, o sistema e modelos de gestão inadequados, os recursos inadequados e problemas de financiamento.

A seguir apresentamos os fatores indutores de stresse considerados na docência universitária em função da categorização de Cartwright e Cooper (1997) e Ramos (2001), anteriormente descrita.

Ao nível dos *fatores intrínsecos ao trabalho*, do tipo *condições físicas de trabalho*, são apontados como potenciais stressores da atividade do docente universitário os seguintes: a estrutura do ambiente (o espaço na sala de aula, a iluminação, os recursos e os móveis disponíveis), a temperatura nas salas de aula, o isolamento acústico (Martins & Zafaneli, 2006); o barulho (muitas vezes intenso no local de trabalho), a necessidade de ficar em pé por muito tempo, os ambientes fechados impedindo a circulação de ar

(Benedet, 2003); a falta de recursos e a presença de limitações institucionais (Esteve, 1999). Para as *características de trabalho*, os resultados de alguns estudos aponta: a exigência profissional, o trabalho intelectual (supervisão por exemplo de teses de doutoramento); a tensão e pressão no trabalho, acúmulo de trabalho, ansiedade (tempo curto demais para realizar tudo o que se deseja), as dificuldades económicas e a necessidade de um ganho salarial maior (Christophoro & Pagliarini, 2002). São ainda apontados como stressores deste género as exigências advindas da necessidade de se adaptar às novas tecnologias, que exigem uma adaptação quase que imediata do profissional (Martins & Zafaneli, 2006; Costa, 2004); a instabilidade quanto à indefinição de carga horária e as exigências em relação a prazos (Costa, 2004; Gillespie *et al.*, 2001); a falta de transporte e/ou opções de estacionamento na universidade; a variação e distância do local de trabalho; a falta de experiência, habilidades e conhecimentos para o exercício das funções, o número de responsabilidades a assumir e as excessivas horas extraordinárias não remuneradas (Gillespie *et al.*, 2001) e por fim, o facto de ter que se levar atividades que caracteristicamente deveriam ser realizados na universidade para serem efetuados em casa (Costa, 2007).

Quanto ao/s *papel/papeis desempenhado/s na organização*, Gillespie e colaboradores (2001) ao se referirem à ambiguidade de papeis e às responsabilidades, indicaram a dificuldade que os académicos sentem em satisfazer as suas múltiplas exigências entre elas a investigação e o ensino, bem como o aumento das responsabilidades administrativas, para além de uma delegação desigual das responsabilidades pela gestão dos departamentos.

No que se refere à *estrutura e clima organizacionais*, focando a pobreza no aspeto de liderança e gestão, Gillespie e colaboradores (2001) apontam como fatores stressores a não participação dos docentes em processos de tomada de decisão e a falta de transparência nas políticas de gestão das universidades, gerando uma desconfiança pela qualidade da gestão ao nível dos departamentos e até ao nível dos gestores de topo. Os autores mencionaram ainda que esta desconfiança e a destacada falta de comunicação entre os gestores e os funcionários da universidade incluindo os professores, afetam negativamente o comprometimento dos colaboradores com a organização. As falhas de comunicação foram analogamente consideradas por Costa (2007) como impulsionadoras do surgimento do distresse.

França e Rodrigues (1997; 1999) ainda sobre o clima organizacional, consideram como principais fatores de stresse aqueles que envolvem os sistemas de gestão do pessoal e do trabalho, e a qualidade das relações humanas, destacando o ambiente hostil entre as pessoas, perda de tempo com discussões inúteis, trabalho isolado entre os membros traduzindo-se em pouca cooperação, competição não saudável entre o pessoal, a dificuldade individual de se adaptar a um meio dinâmico, entre outros.

Abordando o *relacionamento interpessoal na organização*, Sobrinho (2002, cit in Martins & Zafaneli, 2006), considera que para além de ser originado pela dificuldade em lidar com problemas de disciplina ou dificuldade de aprendizagem, pode igualmente advir da falta de relacionamento entre os colegas de trabalho e até com a própria instituição, enquanto que França e Rodrigues (1999) sublinham o impacto que a deterioração das relações entre funcionários pode ter no distresse.

Referindo-se aos stressores associados à *carreira profissional docente*, Martins e Zafaneli (2006), apontam a competitividade do mercado e a necessária e constante busca de atualização, através de participações em vários fóruns, cursos, palestras e seminários, além de ter que adquirir livros e acompanhar os noticiários nos órgãos de comunicação, o que por vezes, acarreta custos não subsidiados. Outras pressões aludidas pelos autores, prendem-se com as exigências de títulos de mestre e doutor, que obrigam a longos estudos e muitas vezes investimentos elevados. São investimentos muitas vezes não custeados e que levam o docente, quase sempre, a praticar atividades paralelas (eg. trabalhar noutras instituições) como forma de complementar o seu salário trabalhando por longos períodos, o que os torna mais suscetíveis ao desgaste físico e psicológico (*ibidem*). Ainda associado aos stressores deste tipo, Abreu (1980), fazendo alusão aos casos bastante frequentes de profissionais que, mesmo antes de terminar o seu curso, se encontram a lecionar na universidade, considera a falta de formação pedagógica como um fator comum nesta classe de docentes, para além da “exigência” que os docentes fazem para o reconhecimento do seu papel na sociedade, através da valorização e consideração do trabalho que realizam.

Relativamente à falta de promoção, recompensa e reconhecimento para além da conceção errónea do sistema de avaliação do desempenho, no acervo dos stressores na docência, Gillespie e colaboradores (2001) mencionam o sentimento de desvalorização, e a má remuneração dos docentes se considerarmos a natureza do trabalho realizado e as horas trabalhadas. E quanto à insegurança no emprego, os autores mencionam o tipo de

contrato de trabalho que se tem com a universidade e as opções muitas vezes limitadas para encontrar trabalho fora do sistema universitário, devido ao grau de especialização da função docente.

Em relação aos *fatores extrínsecos ao trabalho* especificamente, as relações trabalho vs exigências familiares e trabalho vs interesses pessoais, circunscrevem-se à dificuldade que os docentes têm de gerir as tarefas de casa, dado que muitas vezes as exigências do trabalho, se acabam por sobrepor às segundas (Carvalho, 2009). A autora aponta a sobrecarga de trabalho como o principal fator de stresse neste interface trabalho-família, por este implicar a falta de tempo para se dedicar à atividades familiares e pessoais (*ibidem*).

De acordo com Pinto (2009 p.48) na literatura sobre SO docente, “*surgem como mais frequentes as seguintes fontes: sobrecarga de trabalho, longos horários de trabalho, excesso de tarefas administrativas, constrangimentos temporais, condições exigidas para a progressão na carreira, ausência de reconhecimento pelo seu trabalho, diversidade de papeis a desempenhar, gestão/participação nas decisões organizacionais insuficiente, interação com estudantes, elevadas expectativas pessoais, insegurança do emprego, interações pobres com colegas, injustiças, falta de feedback sobre o desempenho* (Devomport et al., 2008; Kinman et al., 2006; Tytherleigh, Webb, Cooper & Rickets, 2005; Michailidis & Asimenos, 2002; Gillespie et al., 2001; Doyle e Hind, 1998; Gibbons 1998; Gmelch & Burns, 1991, cit in Pinto, 2009)”. Enquanto que para Pérez (1996) são potenciais stressores a precariedade dos recursos didáticos; as normas e procedimentos administrativos inadequados com excessivas funções burocráticas atribuídas ao docente; as interrupções durante as aulas; as condições físicas deficitárias das instalações e principalmente, o salário insuficiente. Schmidt (*cit in* Contaifer et all 2003), detetou no seu estudo, como fontes de maior incidência: a sobrecarga de trabalho, tempo curto para cumprir com as tarefas e excesso de reuniões (24%); a incongruência de objetivos, ou seja, papeis conflituosos e ambíguos (22%); a remuneração inadequada (17%); a falta de prestígio de sua ocupação (17%) e as expectativas profissionais frustradas (15%). França e Rodrigues (1997) também alertaram para a existência de evidentes correlações entre o stresse no trabalho e a existência no ambiente de trabalho dos seguintes stressores psicossociais: sobrecarga, ambiguidade de papeis, conflito de papeis e insuficiência de recursos. A sua presença originava as seguintes consequências: maior insatisfação no trabalho com pouco vínculo

em relação a ele e a tendência em abandonar o emprego; pouca confiança na organização; pouca motivação para mudanças e maior incidência de problemas psicossomáticos.

Na docência universitária bem como ao nível dos restantes funcionários universitários, Giellespie e colaboradores (2001) identificaram 5 categorias de fontes de stress: falta de financiamento, recursos e serviços de apoio, sobrecarga de trabalho, práticas pobres de gestão, reconhecimento e recompensa insuficientes e insegurança no emprego. Manthei e Solman (1988) mencionaram como stressores relatados pelos professores o tamanho das turmas, o comportamento dos estudantes e o ambiente físico de trabalho, enquanto que Dewe, (1986); Whitehead e Ryba (1995) apontaram como resultados de seus estudos a pressão da carga de trabalho e tempo, o conflito e ambiguidade de papéis, o ambiente de trabalho e mudanças organizacional e educacional.

Numa ampla pesquisa junto de docentes de uma universidade do Reino Unido, Abouserie (1996) encontrou a realização de investigações e publicações, as limitações de tempo e o relacionamento interpessoal (entre colegas) como fatores mais referenciados, ao passo que Chalmers (1998), identificaram o clima organizacional e moral, as pressões de tempo, de gestão, as interrupções de trabalho e as mudanças contínuas.

Barkhuizen e Rothmann (2008), referenciando pesquisas realizadas em países como o Reino Unido, os Estados Unidos da América, a Austrália e a Nova Zelândia, identificaram uma diversidade de potenciais stressores comumente associados com o mal-estar docente. De entre eles a sobrecarga de trabalho, as limitações de tempo, a falta de oportunidades de promoção, a falta de reconhecimento, o salário inadequado, as alterações nas funções ou papel a desempenhar, a má gestão, o financiamento e os recursos inadequados e, por último, as interações com os estudantes (Kinman, 1998; Doyle & Hind, 1998; Blix, Cruise, Mitchell & Blix, 1994). Outros stressores igualmente apontados noutros estudos foram: a alta auto-confiança (Hind & Doyle, 1996), a insegurança no emprego (Tytherleigh, Webb, Cooper, & Ricketts, 2005), a falta de espírito de comunidade e as fracas interações entre colegas (Abouserie, 1996), as desigualdades no sistema (Gillespie *et al.*, 2001) e as preocupações relacionadas com a integração no grupo de trabalho (Sharpley, Reynolds, Acosta, & Dua, 1996).

Num estudo psicométrico sobre a EFOSDU, Pinto (2009) identificou como principais fontes de stresse dois fatores: as características do trabalho nomeadamente, a extrema sobrecarga de trabalho e, a carreira profissional no que concerne à aturada investigação/publicação convencionadas como condições para a progressão. Já no contexto de África, um estudo realizado na África do Sul, por Barkhuizen e Rothmann (2008), concluiu que os académicos experimentam altos níveis de stresse ocupacional relacionados com a remuneração e benefícios, sobrecarga de trabalho e equilíbrio na interface trabalho-família. Fako (2010) identificou numa universidade de Botswana a falta de clareza de papeis a desempenhar, a sobrecarga de trabalho e a falta de dieta saudável e regular como fatores relatados pelos funcionários.

Martins e Zafaneli (2006) no estudo sobre como pode o professor universitário aprender a lidar com o stresse no contexto latino-americano, destacaram como potenciais fontes de pressão no trabalho, a dificuldade de acompanhar as rápidas e constantes mudanças metodológicas, tecnológicas de materiais e meios de ensino.

No concernente às características da tarefa dos professores, Sorato e Marcoini (2007) encontram como fatores conducentes ao stresse do docente universitário: o trabalho excessivo; a pressão do tempo para realizar um conjunto de tarefas diversificadas e urgentes (preparação de aulas, avaliação); realização de tarefas que necessitam de competências que o professor considera estarem além de sua formação; a elevada responsabilidade, sendo difícil estabelecer onde começa e acaba a função do professor e a função da família ou da sociedade; e o indelével conflito entre o papel do educador e o de transmissor de conhecimentos.

SEGUNDA PARTE – ESTUDO EMPÍRICO

2.1. Objetivos e Questões de investigação

Em termos genéricos, este trabalho pretende a) *adaptar e avaliar as propriedades psicométricas da Escala das fontes organizacionais de stresse na docência universitária (EFOSDU) em Moçambique* e (b) *identificar as fontes organizacionais de stresse percecionadas pelos docentes universitários em Moçambique e analisá-las em função das suas características demográficas e profissionais*. Os objetivos específicos, são: 1) *adaptar a EFOSDU original para o contexto de docência em Moçambique a partir da adequação linguística e cultural da EFOSDU de origem*; 2) *realizar um estudo psicométrico para a avaliação das propriedades psicométricas da EFOSDU adaptada para os docentes universitários em Moçambique*; 3) *identificar as fontes organizacionais de stresse percecionadas pelos professores das universidades moçambicanas*; 4) *estabelecer relação e/ou diferenciação entre a perceção das fontes organizacionais de stresse na docência universitária com algumas características demográficas e profissionais dos docentes*.

Pretendemos assim responder às seguintes questões de investigação: Q1) “*Os itens da versão original da EFOSDU são linguística e culturalmente adequados para o contexto de docência universitária em Moçambique?*” Q 1.1.) “*Se não, que itens da escala de origem devem ser substituídos ou alterados de modo a se adequar ao contexto da docência universitária em Moçambique?*” Q2) “*Quais as propriedades psicométricas da EFOSDU validada para os professores em Moçambique?*” Q3) “*Quais são os fatores organizacionais percecionados pelos docentes universitários em Moçambique como indutores de stresse no seu exercício profissional?*” Q4) “*Que relações se podem estabelecer entre os fatores organizacionais percecionados pelos docentes universitários como stressores e as variáveis demográficas e ocupacionais destes profissionais?*”

Para a compreensão de relação entre as fontes de stresse e as variáveis demográficas e ocupacionais implicadas nomeadamente o sexo, a idade, a categoria profissional, o nº de horas letivas/semanais, o nº de anos de docência no ensino superior/universidade, e exercício de funções de gestão, levantamos as seguintes questões: Q4.1. “*Haverá diferenciação em termos de sexo na perceção das fontes de SO entre os docentes universitários?*”; Q4.2. “*De que forma a idade dos docentes universitários se correlaciona com a perceção das fontes de SO na sua atividade?*”; Q4.3. “*Haverá*

diferenciação em termos das categorias profissionais na percepção das fontes de SO entre os docentes universitários?”; Q4.4. “Como se relaciona o nº de horas letivas/semana dos docentes universitários com a percepção das fontes de SO na sua atividade?”; Q4.5. “De que forma o número de anos de docência no ensino superior (universidade) se correlaciona com as percepções das fontes de stresse?” Q4.6. “Haverá diferenciação em termos das funções de gestão na percepção das fontes de SO entre os docentes universitários?”

2.2. População de estudo

O universo é constituído por todos os docentes universitários em Moçambique³ calculados em “cerca de 2.069 docentes, 90% dos quais, pertencem às instituições públicas e têm na sua maioria o grau de licenciatura⁴”.

A população é formada pelos docentes das duas principais e mais antigas universidades públicas do país, a Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e a Universidade Pedagógica (UP), que se podem caraterizar como os “pilares” do ensino superior no país. Em termos históricos, importa referir que a UEM é a maior universidade de Moçambique, fundada em 1962 sob a designação de Estudos Gerais Universitários de Moçambique. Em 1968 adquiriu o estatuto de universidade, passando a denominar-se Universidade de Lourenço Marques e em 1976 - um ano depois da independência - a universidade foi rebatizada com o nome atual, em homenagem a Eduardo Chivambo Mondlane, primeiro presidente da Frelimo, que iniciou a Luta Armada de Libertação Nacional do país africano em causa⁵.

Quanto à UP, destaca-se por ser a única universidade vocacionada especialmente para a formação de professores, e resultou da transformação do Instituto Pedagógico

³ Moçambique é um país que fica situado na África Sub-Sahariana, no Sudeste da costa do continente Africano, e é banhado pelo Oceano Índico, entre a Tanzânia e a República da África do Sul, limitado pelo Malawi, Zâmbia, Zimbabué e Suazilândia. Com uma superfície de 801.590 Km², está dividido em 11 províncias, e 147 distritos (Ferrinho & Omar, 2004). Com uma população de 20.579.265 de acordo com o censo de 2007, tem Maputo como capital e maior cidade. Trata-se de um país que foi uma das antigas colónias e *províncias ultramarinas* de Portugal, que alcançou a sua independência a 25 de junho de 1975 e a língua oficial é o português. Atualmente faz parte da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), da SADC (Southern African Development Community), da Commonwealth, da Organização da Conferência Islâmica e da ONU (Organização das Nações Unidas). (in http://www.portaldogoverno.gov.mz/Informacao/edu/subfo_inst_ens_sup/ consultado a 22 de junho de 2010).

⁴ In Jornal a Verdade disponível em <http://www.verdade.co.mz/soltas/19357-governo-aposta-na-expansao-do-ensino-superior-com-equilibrio-e-qualidade>: consultado a 17 de outubro de 2011.

⁵ http://Www.Portaldogoverno.Gov.Mz/Informacao/Edu/Subfo_Inst_Ens_Sup/ a 22 de junho de 2010.

Superior (ISP) cuja criação data de 1985, tendo em 1995 ascendido à categoria de universidade disponibilizando ao seu povo uma segunda universidade pública⁶. As duas universidades encontram-se distribuídas pelas diversas províncias do país através das suas faculdades, delegações e escolas superiores.

2.3. Método

Tendo em conta os objetivos enunciados, adotamos neste estudo uma perspetiva quantitativa sob vertente empírica (Creswell, 2003), com obediência ao plano não experimental, descritivo e transversal (Sampieri *et al.*, 2006). O estudo foi concretizado em duas fases distintas, onde na primeira apresentamos o processo de adaptação linguística do questionário para o contexto socioprofissional dos docentes universitários em Moçambique, e na segunda descrevemos o processo e os resultados de avaliação das propriedades psicométricas da escala, bem como a avaliação dos fatores organizacionais percebidos como stressores pelos docentes.

2.4. Primeira fase do estudo

2.4.1. Objetivos e questões de investigação

Esta fase preliminar teve como objetivo adaptar linguisticamente a EFOSDU para os docentes universitários em Moçambique, através da análise e adequação semântica e de conteúdo das variáveis referentes aos dados pessoais e profissionais e dos 28 itens da escala original. Para tal, partimos das seguintes questões de investigação: *Q1) “Os itens da versão original da EFOSDU são linguisticamente e culturalmente adequados para o contexto de docência universitária em Moçambique?” Q 1.1.) “Se não, que itens da escala de origem devem ser substituídos ou alterados de modo a se adequar ao contexto da docência universitária em Moçambique?”*

2.4.2. Método

Esta fase, devido às suas características em termos de processos que a envolve, foi desenvolvida em dois momentos processuais distintos mas interdependentes. No primeiro descrevemos o processo de *Cognitive debriefing*, junto de um pequeno grupo de docentes, focalizado no preenchimento da versão original da EFOSDU, para a identificação das dificuldades semânticas/linguísticas encaradas e apresentação das

proposta das possíveis soluções para a sua adaptação para o contexto moçambicano. No segundo o processo da avaliação da viabilidade, através do teste da clareza, da compreensão e da aceitabilidade do questionário que resultou da adaptação da propostas e sugestões apresentadas no primeiro momento.

2.4.2.1. Primeiro Momento

a) Sujeitos

O primeiro grupo era composto por 20 docentes dos quais 50 % de cada universidade, 60% do sexo masculino e 40% feminino, e em termos de categorias profissionais, 15% eram professores associados, 15% *professores auxiliares*, 30% *assistentes* e 40% *assistentes estagiários*. Neste grupo não tivemos a representação de docentes de *catedráticos*.

b) Instrumento

De acordo com os nossos objetivos, partimos da versão original da EFOSDU, concebida no âmbito de um estudo sobre docência universitária e o SO por Jordão (2004) e posteriormente submetida a estudos psicométricos por Pinto (2009) sob orientação da primeira.

A escala original apresentava no seu aspeto estrutural 3 partes, onde a *parte I* é referente aos dados pessoais e profissionais, *parte II* aos 28 itens, que incidem sobre as fontes de stresse na docência universitária, e a *parte III* e última, alude à identificação dos stressores resultantes da implementação do processo de Bolonha (cf. anexo A).

A escala focaliza mais os fatores stressores intrínsecos à organização, elaborado na base da classificação feita por Cartwright e Cooper (1997) e por Ramos (2001). Nele os fatores de stresse encontram-se categorizados da seguinte forma: *fatores intrínsecos ao trabalho* que incluem *condições físicas do trabalho* (itens 1,3,8 e 26); *características do trabalho* (itens 2, 7, 9 e 25); *papel/papeis desempenhados na organização* (5, 13, 21 e 22), *estrutura e clima organizacionais* (itens 6, 11, 14 e 27), *relacionamento interpessoal* (itens 16,17,20 e 24); *carreira profissional* (itens 12, 15, 19 e 23); e *fatores extrínsecos ao trabalho* (itens 4, 10, 18 e 28), perfazendo um total de 7 categorias (Pinto, 2009). Trata-se de um instrumento de medida de auto-resposta com características típicas de um tipo de escolha em escalas do tipo Lickert com 6 pontos, em que o sujeito deve responder de acordo com o seu grau de concordância para o seu

caso, variando de 1 = “*Quase nunca é fonte de stress*” até 6 = “*Quase sempre é fonte de stress*” (cf. anexo A).

c) Procedimentos

Começamos por adaptar a escala à realidade moçambicana. E uma vez que o processo de Bolonha não constitui objetivo fundamental do nosso estudo, consideramos neste processo apenas as duas primeiras partes da escala.

Assim, eliminamos a *parte III* referente aos stressores resultantes da implementação do processo de Bolonha e na *parte I* das 4 categorias dos docentes universitários consideradas na escala original, nomeadamente, *Assistente, Professor Auxiliar, Professor Associado e Professor Catedrático*, do contexto português⁷ introduzimos a categoria de *Assistentes Estagiário*, conforme se caracteriza o contexto de docência universitária em Moçambique, que obedecendo a mesma sequência, apresenta esta nova categoria como a inicial⁸. A *parte II* manteve, os 28 itens referentes às fontes organizacionais de SO na docência universitária e depois desta, apresentamos 3 questões que deviam ser respondidas pelos docentes cuja finalidade era possibilitar uma análise da equivalência semântica e da adequação do conteúdo da escala ao contexto da população em estudo (cf. anexo B).

Nesta sequência, a primeira questão era referente à *parte I* (dados pessoais e profissionais) do questionário e visava uma avaliação da clareza e compreensão das variáveis demográficas e profissionais de docentes universitários, e posteriormente apresentar as sugestões para a sua adequação. A *parte II* compreendia duas questões complementares, com a primeira, por sinal semelhante à anterior, a visar a mesma avaliação (equivalência semântica), mas desta vez para cada um dos 28 itens do questionário e de seguida apresentar as consequentes sugestões para melhorar a sua clareza e interpretação. A última consistia em identificar os itens considerados claros e compreensíveis, mas com o conteúdo percecionado como desajustado/não adequado ao contexto da docência universitária em Moçambique. E em face dessa identificação deviam igualmente sugerir a sua adequação, de modo que, no fim pudéssemos chegar a uma primeira versão da escala adaptada.

⁷ Estatuto da Carreira Docente Universitária (ECDU) – Diário da República, 1ª série – N° 168-31 de agosto de 2009L- Portugal

⁸ Universidade Pedagógica, Regulamento da Carreira Docente; Conselho Universitário; Maputo, 06 dezembro de 2007

A divulgação do estudo foi feita mediante o contacto formal com alguns docentes com funções de gestão nas respetivas faculdades, que devido à facilidade de contacto com os seus colaboradores, enviaram aleatoriamente por correio eletrónico a mensagem com a escala a pelo menos 20 docentes (50% por cada universidade). As respostas eram enviadas diretamente para o nosso correio eletrónico.

d) Técnicas de análise de dados

Para a análise dos resultados, destacamos duas técnicas distintas: a primeira foi a análise estatística, onde basicamente recorremos ao uso das percentagens para indicar os resultados referentes à identificação das variáveis e itens considerados não claros, e/ou de difícil interpretação e aqueles que necessitavam de uma adequação. Para a análise das sugestões utilizamos a técnica de interpretação do significado do conteúdo (Jupp & Norris, 1993 *cit in* Bloor & Wood, 2006) com a qual avaliamos as opiniões ou sugestões apresentadas para suprir as dificuldades identificadas ao nível das variáveis e itens identificadas.

e) Resultados

Ao nível dos dados pessoais e profissionais, *parte I*, todos os participantes ($n=20$; 100%) consideraram aqueles dados claros e ajustados ao seu contexto de trabalho. Em relação à *parte II* da escala, dos 28 itens foram identificados 6, por pelo menos 50% dos participantes como ambíguos, suscitando, por conseguinte, diferentes interpretações, tendo sido os itens 1, 4, 6, 11, 19 e 26, cujas sugestões culminaram com novos itens equivalentes (cf. Tabela).

Tabela 1: Itens da versão original de EFOSDU adaptados

Itens da versão original	Itens adaptados	N/ % de sugestões
1. Espaço físico	1. Características físicas do local de trabalho	N=16 (80%)
4. A conjuntura política, económico e social	4. As circunstâncias políticas, económicas e sociais	N=15 (75%)
6. Os jogos de poder no seio da Faculdade	6. As disputas de poder no seio da faculdade	N=14 (70%)
11. O ambiente vivido na organização	11. O ambiente vivido na faculdade	N=16 (80%)
19. O sistema de avaliação do meu desempenho (ex. provas de mestrado, doutoramento, agregação)	19. O sistema de avaliação do meu desempenho	N=16 (80%)
26. A ausência de recursos humanos adequados	26. A ausência de colaboradores competentes na faculdade	N=13 (65%)

Ademais, o item 21-*Dilema pesquisa/docência* foi identificado por cerca de 30 % de participantes como desajustado à conjuntura de problemas que afetam a prática docente moçambicana alegadamente por considerarem que não se aposta na investigação e nas publicações no âmbito das principais funções da docência. Mas pelo número de participantes envolvidos, e pela reduzida percentagem dos defensores desta posição, decidimos manter o item, por este aludir a uma das principais e cruciais tarefas no descritivo das funções de um docente universitário (cf. Primeira parte do estudo: enquadramento teórico).

Assim, estruturada em duas partes, *Parte I* (dados pessoais) e *Parte II* (fontes de stresse no trabalho), com acréscimo da categoria *Assistente Estagiário* e adequação semântica dos itens 1, 4, 6, 11, 19 e 26 na *parte II*, foi obtida a 2ª versão da EFOSDU adaptada para Moçambique (cf. anexo C), que foi posteriormente submetida a um processo de avaliação da sua viabilidade junto de mais um grupo de docentes, conforme se descreva a seguir.

2.4.2.2. Segundo Momento

a) Sujeitos

Mais um grupo, mas desta vez mais restrita dos docentes daquelas universidades públicas de Moçambique participou do estudo. Foram no total 10 docentes divididos em 50% por cada universidade e por sexo, dos quais 20% professores assistentes, 20 % *professores auxiliares*, 30% *assistentes* e 30% *assistentes estagiários*, e mais uma vez não tivemos a participação de professores catedráticos.

b) Instrumento

Foi utilizada a 2ª versão da EFOSDU elaborada no final do Primeiro Momento e descrita anteriormente (cf. anexo C).

c) Procedimento

Visto que a divulgação do estudo já havia sido feita, socorremo-nos dos contactos já estabelecidos e solicitamos a colaboração dos docentes para o preenchimento da escala. A condição para poder participar neste momento do estudo, era não ter participado no momento anterior.

d) Resultados

Desta vez, não foram sugeridas quaisquer alterações à escala tendo se assumido a sua redação final, para sua posterior sujeição a estudos psicométricos na fase seguinte do estudo (cf. Anexo D).

De referir que o processo de adaptação, da EFOSDU para o contexto da docência em Moçambique, ocorreu entre o meses de agosto e outubro do ano 2010.

2.5. Segunda fase de estudo

2.5.1. Objetivos e questões de investigação

Pretendemos, com base num estudo psicométrico, avaliar as propriedades psicométricas da EFOSDU adaptada para os docentes universitários em Moçambique; identificar as principais fontes de SO percebidas pelos docentes universitários moçambicanos e analisar estas fontes de stresse em função das suas características demográficas e profissionais, nomeadamente: o sexo, a idade, a categoria profissional, o nº de horas letivas/ semana, o nº de anos na docência universitária, e o exercício de funções de gestão.

Foram tomadas como bases orientadoras as seguintes questões de investigação:

Q2) “Quais as propriedades psicométricas da EFOSDU validada para os professores em Moçambique?” Q3) “Quais são os fatores organizacionais percebidos pelos docentes universitários em Moçambique como indutores de stresse no seu exercício profissional?” Q4) “Que relações se podem estabelecer entre os fatores organizacionais percebidos pelos docentes universitários como stressores e as variáveis demográficas e ocupacionais destes profissionais?”

2.5.2. Amostra

Baseando-se no pressuposto que adita que, em geral, são recomendáveis pelo menos 10 sujeitos para cada variável ou item e não menos que 100 indivíduos para a realização de uma análise fatorial (Tinsley & Tinsley, 1987; Hair, Anderson, Tatham & Black, 2005), participaram do estudo 280 docentes, à razão de 10 por cada um dos 28 itens da escala. Pelas características do estudo, o método de amostragem seria o de amostragem estratificada uniforme, mas, por razões de difícil acessibilidade aos docentes em função das variáveis implicadas, recorreremos a uma amostragem por conveniência. A

caracterização dos participantes em função das suas variáveis demográficas e profissionais nomeadamente o *sexo*, a *idade*, a *categoria profissional*, o *nº de horas letivas/semana*, o *exercício de funções de gestão*, e os *anos de docência na universidade* é apresentada na tabela 2, abaixo.

Tabela 2: Caracterização da amostra

		n	%	%válido			n	%	%válida
Idade	-30 anos	62	22,1	22,1	Função s de gestão	Sim	87	31,1	31,1
	31-40 anos	119	42,5	42,5		Não Exerço	193	68,9	68,9
	41-50 anos	78	27,9	27,9		Total	280	100	100
	51+ anos	21	7,5	7,5					
						Menos de 5 anos	112	40,0	40,0
Sexo	Masculino	140	50,0	50,0	Anos de docência	6 a 9 anos	86	30,7	30,7
	Feminino	140	50,0	50,0		10 a 19 anos	33	11,8	11,8
	Total	280	100	100		Mais de 20 anos	49	17,5	17,5
						Total	280	100	100
Categoria profiss sional	Assistente estagiário	134	47,9	47,9	Nºde horas letivas/s emana	Menos de 12 hrs	26	9,3	9,3
	Assistente	98	35,0	35,0		12 hrs	192	68,6	68,6
	Auxiliar	25	8,9	8,9		Mais de 12hrs	62	22,1	22,1
	Associado	18	6,4	6,4		Total	280	100	100
	Catedrático	5	4,9	4,9					

2.5.3. Técnica de recolha de dados

Foi utilizada a 2ª versão da EFOSDU adaptada para o contexto da docência universitária em Moçambique, conforme a fase anterior deste estudo (cf. anexo D).

2.5.4. Procedimento

Para a distribuição e recolha dos questionários nas duas universidades moçambicanas, contamos com o apoio e colaboração dos docentes mais próximos em termos de relacionamento e de alguns gestores das faculdades. Alguns dos questionários foram administrados diretamente pela equipa de investigação, o que foi potencialmente vantajoso em casos de manifesta falta de disponibilidade por parte de certos docentes, uma vez que o contacto direto permitiu esclarecer a relevância do estudo e reforçar o carácter anónimo na aplicação dos resultados do instrumento. Outros questionários, sobretudo os que foram enviados a docentes que trabalham nas delegações e faculdades distribuídas pelas províncias do país, onde a nossa equipa de investigação não conseguiu chegar, foram administrados através de correspondentes, estrategicamente

localizados naqueles pontos do país. Não obstante termos recorrido aos referidos correspondentes, na sua maioria gestores das principais unidades orgânicas das universidades em causa, a importância e pertinência do estudo e as medidas de confidencialidade, foram reforçados pelos administradores do instrumento. Este processo de recolha de dados para esta fase ocorreu entre os meses de novembro de 2010 e abril de 2011.

2.5.5. Técnica de análise dos dados

Os dados recolhidos foram posteriormente analisados com a finalidade de se avaliar as propriedades psicométricas da escala e posteriormente as fontes organizacionais de stress percecionadas pelos professores. Assim, para a avaliação das propriedades psicométricas foi-nos útil a técnica de Análise Fatorial Exploratória (através do método das componentes principais com rotação *Varimax*), que de acordo com *Hair et al.* (2005, p. 91) permite definir um conjunto de dimensões latentes, denominados fatores, a partir da observação de estruturas de correlações entre um grande número de variáveis, assim como determinar o grau em que cada variável é explicada por cada dimensão. Neste processo, depois de se determinar as dimensões e o grau de explicação de cada variável passa-se para a redução de itens, com vista a melhorarmos o instrumento. Esta melhoria é feita em função de um novo conjunto de variáveis que será altamente correlacionado com as variáveis originais (Lee, *et al.*, 2005). O estudo psicométrico considerou ainda os cálculos de teste de esfericidade de Bartlett, o índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e a consistência interna através dos valores do alpha de Cronbach. Para análise de dados, comparação das médias e análise das correlações entre as variáveis recorremos aos testes *T-student*, *Anova's* e o coeficiente de Pearson. Todos os testes foram realizados no programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 17 pela sua amplitude e flexibilidade na computação dos dados e por apresentar a opção de aplicar diversas técnicas estatísticas (Hair *et al.* 2005).

2.5.6. Apresentação dos resultados

2.5.6.1. Avaliação das propriedades psicométricas do EFOSDU

Q2) “*Quais as propriedades psicométricas da EFOSDU validada para os professores em Moçambique?*”

Foram administrados 340 questionários e devolvidos 310, (taxa de devolução =91%). Depois da análise das não-respostas (*missing values*) e da eliminação de todos que tinham mais do que 10% de itens não respondidos (Bryman & Cramer, 1993) e os que estavam incorretamente preenchidos, ficamos com 280.

Pelo que efetuamos a análise fatorial exploratória através do método das componentes principais com rotação *Varimax* para delinear a estrutura inerente à escala sendo de destacar os processos de extração de fatores, dimensões latentes comuns, e a síntese e redução dos dados (Hair *et al.*, 2005), com recurso ao software SPSS 17, como nos referimos.

A primeira análise fatorial obteve um teste KMO (Keiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) de 0,789 considerado valor médio segundo Keiser (*cit in* Pestana 1998 p.330) e o teste de esfericidade de *Bartlett* que apresentou uma matriz de correlação significativa [$X^2 (378) = 10072,012$; $p=0,000$], confirmando deste modo a viabilidade do método de análise fatorial dos resultados da nossa amostra (cf. anexo E). Desta análise, foram extraídos 8 fatores que no seu conjunto explicam uma variância total de 74,865% e retidos os fatores com valores próprios (*eigenvalues*) acima de 1. Através de outras formas de análise fatorial eliminamos 6 itens com as comunalidades inferiores a 0,45, pelo seu reduzido valor explicativo, nomeadamente os itens: 22- *Corresponder às expectativas dos outros* ($h^2=0,442$); 8- *Ausência de recursos materiais adequados* ($h^2=0,340$); 6- *Disputas de poder no seio da faculdade* ($h^2=0,258$); 17- *Existência de distorções ao nível da comunicação* ($h^2=0,413$); 15- *Necessidade de formação contínua* ($h^2=0,384$) e 4- *Circunstâncias políticas, económicas e sociais* ($h^2=0,368$).

Retirados estes itens, efetuamos uma segunda análise fatorial que terminou com uma estruturação em 7 fatores a explicarem uma variância total de 85,523% sendo: fator 1 (24,20%); fator 2 (15,87%); fator 3 (13,51%) e o fator 4 (11,97%), fator 5 (9,02%), fator 6 (5,82%) e o fator 7 (5,13%). Os resultados continuaram ainda satisfatórios com um

KMO de 0,785, teste de esfericidade de Bartlett de [X^2 (231) =9831,923; $p=0,000$]), e valores das communalidades igualmente satisfatórios (cf. anexo F).

Na avaliação da consistência interna dos 7 fatores através do cálculo dos valores do *alpha* Cronbach, apenas 5 é que apresentaram valores de *alpha* dentro dos padrões aceitáveis: F1($\alpha=0,978$), F2($\alpha=0,992$), F3($\alpha=0,991$), F4($\alpha=0,981$) e F5($\alpha=0,939$) conforme referem Hair e colaboradores (2005). O nível da sua consistência interna foi de $\alpha =0,697$ que segundo Hair e colaboradores (1998) pode ser considerado aceitável pois está acima do limite inferior fixado em 0,60. Os restantes 2 fatores estiveram abaixo do limite inferior de confiabilidade razão pela qual foram eliminados (cf. Tabela 3 e anexo G).

Para finalizarmos, calculamos as correlações entre os 5 fatores com o recurso ao teste de *Pearson*, e os resultados indicaram que os fatores se correlacionam significativamente entre si com os valores do *r* a variarem entre (- 0,157 e 0,354) (cf. anexo H).

Confirmadas as propriedades psicométricas da EFOSDU como boas, seguimos para o processo de nominalização dos 5 fatores extraídos em função dos seus itens, que resultou numa estrutura fatorial constituída por 5 categorias assim designadas: Fator 1 – *Características de trabalho* (itens 25- *Diversidade de tarefas*, 13- *Responsabilidades e deveres*, 2-*Natureza de tarefas*, 7- *Sobrecarga de trabalho* e 5- *Conciliação de múltiplos papeis*), que descrevem a relação entre o indivíduo e o seu trabalho em termos da perceção do seu volume, funções a desempenhar e a diversidade; Fator 2- *Relacionamento interpessoal*; (16- *Relação com estudantes*, 24- *Relação com colegas* e 20-*Relação com superiores*) que se refere ao conjunto de interações entre os docentes e os demais, no contexto do seu exercício profissional na universidade; Fator 3-*Carreira profissional* (itens 23- *instabilidade do emprego*, 12-*Progressão na carreira* e 19- *Sistema de avaliação de desempenho*) alude os aspetos relacionados com o desenvolvimento da carreira; Factor-4 *Fatores extrínsecos ao trabalho* (itens: 28 – *Acontecimentos importantes da vida*, 10- *Articulação trabalho/família*, 18- *fatores do quotidiano*) que se referem aos fatores extra-trabalho que não fazendo diretamente parte do trabalho contribuem para o stresse do mesmo; e, por fim, Fator 5-*Estrutura e clima organizacionais* (itens: 11- *Ambiente vivido na faculdade*, 27- *Organização da faculdade* e 14- *Ausência de trabalho em equipa*) que descreve os stressores resultantes

da conjuntura das percepções em relação ao ambiente de trabalho vivido e ao modo como se encontra estruturada a faculdade.

Tabela 3: Estrutura Fatorial e valores *alpha*

	Componentes				
	1	2	3	4	5
Diversidade de tarefas (25)	,980				
Responsabilidades e deveres (13)	,978				
Natureza das tarefas (2)	,977				
Sobre carga de trabalho (7)	,970				
Múltiplos <i>papeis</i> (5)	,880				
Relação com colegas (24)		,973			
Relação com estudantes (16)		,973			
Relação com superiores (20)		,963			
Instabilidade do emprego (23)			,971		
Progressão na minha carreira (12)			,967		
Sistema de avaliação de desempenho (19)			,962		
Acontecimentos importantes da vida (28)				,986	
Articulação trabalho/família (10)				,976	
Fatores do quotidiano (18)				,972	
Ambiente da faculdade (11)					,950
Organização da faculdade (27)					,949
Ausência de trabalho em equipa (14)					,925
<i>Valores próprios</i>	5,325	3,490	2,973	2,634	1,984
<i>Variância total explicada (%)</i>	24,202	15,866	13,514	11,974	9,017
<i>Alpha de Cronbach</i>	0,978	,992	,991	,981	,939

Esta estrutura fatorial de 5 categorias de stressores organizacionais congrega na totalidade 17 itens. Destas 5 categorias, apenas a primeira é que apresentou uma composição heterogénea à semelhança da sua análoga da versão original (Pinto, 2009), por ambas incluírem itens provenientes de duas categorias distintas do modelo teórico de Cartwright e Cooper (1997) e Ramos (2007), nomeadamente, os itens 2, 7 e 25 da categoria prévia referente às *características de trabalho* e os itens 5 e 13 da categoria *papel/papeis desempenhado/s na organização*.

2.5.6.2. Fatores organizacionais de stresse na docência universitária

Q3) “Quais são os fatores organizacionais percebidos pelos docentes universitários em Moçambique como potenciais indutores de SO no seu exercício profissional?”

Para tal, calculamos a média de cada fator a partir da agregação dos respetivos itens e seguidamente, comparamos as 5 médias dos fatores resultantes. Uma vez computadas as médias, aplicamos o teste *t-Student* para uma amostra, a fim de verificar se existem ou não diferenças estatisticamente significativas das médias em relação ao ponto médio da escala, fixado em 3,5 (cf. Tabela 4 e anexo I). Os resultados mostraram que todos os fatores se diferenciam significativamente do ponto médio, conforme se depreende: *Características de trabalho*, ($t_{(279)} = 96,892$; $p=0,000$) ; *Relacionamento interpessoal* ($t_{(279)} = 31,011$; $p=0,000$); *Carreira profissional* ($t_{(279)} = 32,599$; $p=0,000$); *Fatores extrínsecos ao trabalho* ($t_{(279)} = 39,692$; $p=0,000$), e *Estrutura e clima organizacionais* ($t_{(279)} = 66,267$; $p=0,000$).

Para as fontes organizacionais de stresse mais percebidas pelos docentes, os resultados indicaram de um modo geral as *características de trabalho* ($M=5,08$; $DP=0,878$), e a *estrutura e clima organizacionais* ($M= 3,783$; $DP=0,955$) que apresentaram as médias acima do ponto médio da escala (3,5). O fator *características de trabalho* mostrou uma forte tendência para o extremo “*quase sempre é fonte de stresse*” da pontuação máxima da escala, enquanto que a *estrutura e clima organizacionais* tiveram a sua média a superar ligeiramente o ponto médio. Os restantes 3 fatores obtiveram médias abaixo do ponto médio da escala constituindo-se em fracos indutores de stresse: *os fatores extrínsecos ao trabalho* ($M=3,208$; $DP=1,353$); a *carreira profissional* ($M=2,400$; $DP=1,232$) e as *relações interpessoais* ($M=2,302$; $DP=1,242$) (cf. Tabela 4).

Tabela 4: Principais fontes indutoras de stresse

	Média	Desvio Padrão
<i>F1 Características de trabalho</i>	5,0836	,87793
<i>F2 Relacionamento interpessoal</i>	2,3024	1,24235
<i>F3 Carreira Profissional</i>	2,4000	1,23193
<i>F4 Fatores extrínsecos ao trabalho</i>	3,2083	1,35255
<i>F5 Estrutura e clima organizacionais</i>	3,7833	,95533
<hr/>		
<i>N=280</i>		

2.5.6.3. Relação e/ou diferenças na percepção dos fatores organizacionais de stresse na docência universitária

Q4) “Que relações/diferenças se podem estabelecer entre os fatores organizacionais percebidos pelos docentes universitários como stressores e as variáveis demográficas e ocupacionais destes profissionais?”

Esta questão remete-nos à uma análise da confrontação dos 5 fatores de stresse em função das variáveis *sexo, idade, categoria profissional, número de horas letivas por semana, número de anos na docência universitária, e o exercício de função de gestão*, através de testes de diferenças de médias e das associações correlacionais, conforme as questões que se seguem.

Q4.1. “Haverá diferenciação em termos de sexo na percepção das fontes de SO entre os docentes universitários?”

Da comparação das médias dos fatores de SO através do teste *t-student* para amostras independentes, os resultados comprovaram não haver diferenças estaticamente significativas entre os homens e as mulheres na percepção das fontes de SO, em todos os 5 fatores extraídos *características de trabalho* ($t_{(278)} = 1,735$; $p = 0,084$); *relacionamento interpessoal* ($t_{(278)} = 1,220$; $p = 0,224$); *carreira profissional* ($t_{(278)} = 0,678$; $p = 0,498$); *fatores extrínsecos ao trabalho* ($t_{(278)} = -0,810$; $p = 0,419$) e *estrutura e clima organizacionais* ($t_{(278)} = 0,750$; $p = 0,454$) (cf. Tabela 5 e anexo I).

Tabela 5: Estatísticas descritivas por sexo e fator

	Sexo	N	Média	Desvio padrão
F1 <i>Características de trabalho</i>	Masculino	140	5,1743	,78469
	Feminino	140	4,9929	,95644
F2 <i>Relacionamento interpessoal</i>	Masculino	140	2,3929	1,28651
	Feminino	140	2,2119	1,19432
F3 <i>Carreira profissional</i>	Masculino	140	2,4500	1,29558
	Feminino	140	2,3500	1,16732
F4 <i>Fatores extrínsecos ao trabalho</i>	Masculino	140	3,1429	1,35128
	Feminino	140	3,2738	1,35549
F5 <i>Estrutura e clima organizacionais</i>	Masculino	140	3,8262	,87552
	Feminino	140	3,7405	1,03037

Q4.2. “De que forma a idade dos docentes universitários se correlaciona com a percepção das fontes de SO na sua atividade?”

Recorremos ao cálculo do coeficiente de correlação de *Pearson*, através do qual os resultados indicaram que a idade e a percepção das fontes de SO mostram-se correlacionadas significativa e negativamente para o *relacionamento interpessoal* ($r = -0,476$; $n=280$; $p<0,05$) e a *carreira profissional* ($r = -0,294$; $n=280$; $p<0,05$). Os docentes dos escalões relativamente “mais novos” (assumindo os 40 anos como ponto de corte), apresentaram médias relativamente superiores, senão vejamos: para o *relacionamento interpessoais os docentes com menos de 30 anos* $M=3,17$; $DP=1,20$ e docentes *entre 31-40 anos* $M=2,46$; $DP=1,19$; enquanto que os docentes *entre 41-50 anos* $M=1,59$; $DP=0,79$ e docentes com *mais de 50 anos* $M=1,48$; $DP=1,01$. Para a *Carreira profissional os docentes com menos de 30 anos* tiveram $M=2,80$; $DP=1,29$ e docentes *entre 31-40 anos* $M=2,56$; $DP=1,18$, enquanto que docentes *entre 41-50 anos* apresentaram $M=2,04$; $DP=1,11$ e docentes com *mais de 50 anos* $M=1,56$; $DP=1,10$) (cf. Tabela 6).

Para os restantes 3 fatores não foram encontradas correlações estatisticamente significativas: *características de trabalho* ($r=0,094$; $n=280$; $p=0,115$), *fatores extrínsecos ao trabalho* ($r=0,080$; $n=280$; $p=0,183$) e a *estrutura e clima organizacionais* ($r=0,044$; $n=280$; $p=0,463$) (cf. anexo H).

Tabela 6: Estatística descritiva pelas idades e os fatores F2 e F3

		N	Média	Desvio Padrão
<i>F2: Relacionamento interpessoal</i>	-30 anos	62	3,1720	1,20826
	31-40 anos	119	2,4594	1,19871
	41-50 anos	78	1,5940	,79072
	51+ anos	21	1,4762	1,01419
	Total	280	2,3024	1,24235
<i>F3: Carreira profissional</i>	-30 anos	62	2,7957	1,29079
	31-40 anos	119	2,5798	1,17688
	41-50 anos	78	2,0385	1,11267
	51+ anos	21	1,5556	1,10219
	Total	280	2,4000	1,23193

Q4.3. “Haverá diferenciação em termos das categorias profissionais na percepção das fontes de SO entre os docentes universitários?”

Na variável *categoria profissional*, as diferenças somente foram significativas e positivas para as *características de trabalho* ($F_{(4,275)} = 3,134$; $p = 0,015$), *relacionamento interpessoal* ($F_{(4,275)} = 19,299$; $p = 0,000$) e *carreira profissional* ($F_{(4,275)} = 11,578$; $p = 0,000$). Em relação às médias, os docentes de categorias consideradas superiores apresentaram valores de médias elevados para as *características de trabalho* (Catedráticos: $M = 5,51$ $DP = 0,88$; Associados: $M = 5,44$; $DP = 0,62$ e Auxiliares $M = 5,23$; $DP = 0,85$) enquanto que os das categorias relativamente inferiores perceberam mais stress nos fatores *relacionamento interpessoal* (Assistentes estagiários: $M = 2,96$; $DP = 1,29$; Assistentes: $M = 2,39$; $DP = 1,12$) e *carreira profissional* (Assistentes estagiários: $M = 2,78$; $DP = 1,21$ e Assistentes: $M = 2,67$; $DP = 1,23$) (cf. Tabela 7). Para os fatores *extrínsecos ao trabalho* ($F_{(4,275)} = 0,650$; $p = 0,627$), e *estrutura e clima organizacionais* ($F_{(4,275)} = 0,766$; $p = 0,548$) não foram encontradas diferenças significativas (cf. Anexo I).

Tabela 7: Estatística descritiva por categorias profissionais e os fatores F1,F2 e F3

		N	Média	Desvio Padrão
<i>F1- Características de trabalho</i>	Assistente estagiário	134	5,0188	,91218
	Assistente	98	4,9124	,86285
	Auxiliar	25	5,2164	,84797
	Associado	18	5,4444	,61570
	Catedrático	5	5,5125	,87626
	Total	280	5,0836	,87793
<i>F2-Relacionamento interpessoal</i>	Assistente estagiário	134	2,9514	1,28598
	Assistente	98	2,3933	1,11867
	Auxiliar	25	1,6393	,86559
	Associado	18	1,4444	,85559
	Catedrático	5	1,3958	,87955
	Total	280	2,3024	1,24235
<i>F3 Carreira profissional</i>	Assistente estagiário	134	2,7778	1,21170
	Assistente	98	2,6704	1,22628
	Auxiliar	25	1,8852	,95817
	Associado	18	1,5185	,84962
	Catedrático	5	1,5833	1,24425
	Total	280	2,4000	1,23193

Q4.4. “Como se relaciona o nº de horas letivas/semana dos docentes universitários com a percepção das fontes de SO na sua atividade?”

Através do cálculo da correlação de *Pearson*, verificamos que o nº de horas letivas/semanais de trabalho se correlaciona significativa e positivamente com o *relacionamento interpessoal* ($r = 0,247$; $n = 280$; $p < 0,01$) e a *carreira profissional*

($r=0,191$; $n=280$; $p<0,01$). Com os *fatores extrínsecos ao trabalho* ($r=-0,124$; $n=280$; $p<0,05$), este se correlacionou significativa e negativamente (Cf. anexo H).

As *características de trabalho* ($r=-0,066$; $n=280$; $p=0,273$) e a *estrutura e clima organizacionais* ($r=0,035$; $n=280$; $p=0,557$) não se correlacionaram significativamente com o nº de horas letivas/semana.

Tabela 8: Estatística descritiva por nº de horas letivas/semana e os fatores F2, F3 e F4.

F2 Relacionamento interpessoal	Pearson Correlation	,247
	Sig. (2-tailed)	,000
F3 Carreira profissional	Pearson Correlation	,191
	Sig. (2-tailed)	,001
F4 Fatores extrínsecos ao trabalho	Pearson Correlation	-,124
	Sig. (2-tailed)	,039

Q4.5. “De que forma o número de anos de docência no ensino superior (universidade) se correlaciona com as percepções das fontes de stresse?”

Para esta relação, o teste de *Pearson* identificou correlações estatisticamente significativas positivas, entre os anos de exercício da docência universitária e as *características de trabalho* ($r=0,214$; $n=280$; $p<0,01$), e negativas para o *relacionamento interpessoal* ($r=-0,433$; $n=280$; $p<0,01$) e a *carreira profissional* ($r=-0,362$; $n=280$; $p<0,01$). No que tange aos *fatores extrínsecos ao trabalho* ($r=-0,027$; $n=280$; $p=0,651$) e à *estrutura e clima organizacionais* ($r=-0,076$; $n=280$; $p=0,203$) não foram encontradas correlações significativas com esta variável. (cf. Anexo H).

Q4.6. “Haverá diferenciação em termos das funções de gestão na percepção das fontes de SO entre os docentes universitários?”

Constatamos através do teste *t-student* para as amostras independentes, diferenças estatisticamente significativas positivas para as *características de trabalho* ($t_{(278)}=3,250$; $p=0,001$), e negativas para o *relacionamento interpessoal* ($t_{(278)}=-6,238$; $p=0,000$) e a *carreira profissional* ($t_{(278)}=-4,109$; $p=0,000$). Em relação as médias para este fatores, os docentes com funções de gestão percecionaram mais stresse na categoria das *características de trabalho* ($M=5,33$ $DP=0,80$), e os que não exercem as funções de gestão, percecionaram mais para o *relacionamento interpessoal* ($M=2,59$ $DP=1,25$) e *carreira profissional* ($M=2,59$ $DP=1,22$) (cf. Tabela 8).

As categorias de *fatores extrínsecos ao trabalho* ($t_{(278)} = 1,134$; $p=0,258$) e de *estrutura e clima organizacionais* ($t_{(278)} = 1,789$; $p=0,075$) não apresentaram diferenças estatisticamente significativas (cf. anexo H).

Tabela 9: Estatística descritiva por Exercício de funções de gestão e os fatores F1, F2 e F3

	Função de gestão	N	Média	Desvio Padrão
<i>F1 Características de trabalho</i>	Exerço	87	5,3333	,80963
	Não Exerço	193	4,9710	,88623
<i>F2 Relacionamento Interpessoal</i>	Exerço	87	1,6552	,92824
	Não Exerço	193	2,5941	1,25758
<i>F3 Carreira Profissional</i>	Exerço	87	1,9617	1,12687
	Não Exerço	193	2,5976	1,22892

2.7. Discussão dos resultados

2.7.1. Análise das propriedades psicométricas da EFOSDU

Q2) “Quais as propriedades psicométricas da EFOSDU validada para os professores em Moçambique?”

Tendo em conta que os itens da EFOSDU foram elaborados com base no modelo teórico sobre os stressores organizacionais de Cartwright e Cooper (1997) e Ramos (2001), pretendemos nesta questão saber se a estrutura e a composição desta escala se relacionam com as suas bases teóricas, e se as suas características psicométricas lhe conferem a validade para avaliar as fontes de stress na docência universitária em contexto moçambicano.

Assim, para estimar o número de componentes da escala, foram identificadas através da análise das componentes principais com a rotação *Varimax*, 7 categorias com, um KMO de 0,785 considerado médio (Hair, *et al* 1995), explicando 85,52% da variância total. Dos 7 fatores iniciais, foram extraídos apenas 5 devido ao seu elevado valor de consistência interna que explicaram no seu conjunto uma variância total de 94,86%, valor muito acima do limite inferior fixado em 60% para as Ciências Sociais (Hair *et al.* 2005). Esta quantidade de fatores extraídos defere dos extraídos na validação da EFOSDU original de Pinto (2009) que identificou 4 mas, com mais itens constituintes sendo 20 contra 17 itens da presente versão. Os valores de *alpha de Cronbach* dos 5 fatores foram na generalidade satisfatórios situando-se entre 0,93 e 0,99 (Bryman e Cramer, 1992), mostrando desta forma que eles medem efetivamente os construtos/dimensões almejados (*ibidem*).

Os fatores organizacionais de stresse da base teórica da conceção da escala, nomeadamente os *fatores intrínsecos ao trabalho, os papéis desempenhados na organização, o relacionamento interpessoal, a carreira profissional e os fatores extrínsecos ao trabalho* (Cartwright & Cooper, 1997); foram confirmados apesar da exclusão do fator *condições físicas de trabalho*, da estrutura do questionário, destacada por Ramos (2001).

Em termos da nominalização, dos fatores, todos mantiveram a designação das categorias do modelo teórico de sua conceção (Cartwright & Cooper, 1997; Ramos 2001). O que significa que a escala avalia efetivamente o conjunto de stressores apontados pelos autores acima, conforme a designação que se segue: fator 1- *características de trabalho*, fator 2 - *relacionamento interpessoal*, fator 3- *carreira profissional*, fator 4- *fatores extrínsecos ao trabalho* e fator 5- *estrutura e clima organizacionais*. Comparados com os resultados da versão validada por Pinto (2009), podemos afirmar que esta identificou fatores mais homogêneos em termos da natureza dos itens constituintes com exceção do fator 1. Na versão da autora supracitada, devido à heterogeneidade dos itens, foram consideradas novas designações que se referem aos fatores *condições de trabalho* e *clima organizacional* resultantes da associação dos itens das categorias prévias, referentes à *estrutura e clima organizacionais* e às *condições físicas de trabalho*.

Relançando o processo de descrição das 5 categorias de stressores ocupacionais identificados na função docente universitária em Moçambique, de referir que o primeiro fator *características de trabalho* manteve a designação das categorias do modelo teórico em referência, por integrar itens provenientes essencialmente das *características de trabalho (diversidade de tarefa, natureza de tarefas e sobrecarga de trabalho)* e de papel/*papeis* desempenhado(s) na organização (*responsabilidades e deveres e conciliação de múltiplos papeis*). Portanto, esta é a única categoria heterogênea à semelhança da versão original da EFOSDU, porque concilia os *papeis desempenhados na organização* com as *características de trabalho*, reiterando deste modo, a forte relação intrínseca existente entre estas duas categorias. Em termos das características de trabalho, os docentes identificaram a natureza de tarefas, a sua diversidade e a consequente sobrecarga do trabalho como implicados na responsabilização e nos deveres a ter em conta, bem como na necessidade de conciliar os múltiplos papeis desempenhados na faculdade. A sobreposição destas duas categorias, para além de Pinto

(2009), é identicamente testemunhada por Olsen (1993) que na identificação dos potenciais stressores dos docentes universitários fez a associação entre as exigências excessivas para executar muitas tarefas ao mesmo tempo, má definição de papéis, e as pressões do tempo que são sem dúvidas integrantes daquelas duas categorias sobrepostas destacadas.

O segundo fator foi denominado *relacionamento interpessoal*, por ser representado pelos itens correspondentes às relações com colegas, com estudantes e com os superiores. Manteve a mesma denominação da categoria de origem que integra na sua essência 4 itens, faltando na presente estrutura o item *distorções na comunicação* eliminado durante a análise fatorial. De acordo com Cartwright e Cooper (1997), os stressores concernentes às relações interpessoais são fundamentalmente avaliados em função daquelas 3 relações acima indicadas, o que pressupõe que a comunicação está implicitamente referida nas relações interpessoais, para além de que ela em si implica naturalmente um processo interativo. Destas relações podemos objetivamente considerar que este fator reflete suficientemente os stressores das relações no trabalho docente, tanto mais que, o seu nível de consistência interna foi substancialmente elevado ($\alpha=0,99$). A centralização deste fator nas relações acima descritas, é corroborada por Taris e colaboradores (2001) para quem os stressores comuns à profissão docente emanam de uma sensação de desigualdade na partilha de ideias entre professores e das relações interpessoais que envolvem não só os colegas e superiores, mas também os seus alunos.

O terceiro fator é a *carreira profissional*, e refere-se aos stressores provenientes da instabilidade de emprego, progressão na carreira e sistema de avaliação de desempenho, originários da uma categoria do modelo teórico prévio com a mesma designação. Em comparação com aquela categoria de origem, apenas não faz parte o item *necessidade de formação contínua*, que na perspetiva de Ramos (2001), assume um papel reforçador na conjuntura de stressores desta categoria. De referir que esperávamos que este item estivesse incluído, contudo a sua eliminação pode refletir a pouca ou baixa valorização da formação por parte dos docentes, ou ainda que os docentes estejam adequadamente formados ou ainda que esta esteja devidamente organizada e coordenada pelas universidades a ponto de não constituir fonte de stress para os seus docentes. A última hipótese considerámo-la bastante remota, devido à evidente necessidade da formação e qualificação do pessoal docente naquelas universidades, uma vez que se assiste ainda a

lamentáveis situações de docentes com o nível de licenciados a formarem outros licenciados. Por outro lado, a extração deste fator e com o nível de confiabilidade que apresenta ($\alpha=0,99$) vem apoiar conclusões de alguns estudos como é o caso do Gaur e Dhawan (2000) para quem a carreira profissional enquanto fonte de stress é mais evidente na docência do que em outras profissões nomeadamente, dos médicos e dos funcionários bancários, apontando as oportunidades e obstáculos de seu desenvolvimento como as principais causas. Gillespies e colaboradores (2001) referem à insegurança ou instabilidade no emprego como um dos potenciais stressores na universidade. Para Pinto (2009), a carreira profissional correspondeu ao segundo fator extraído tendo nela destacado o dilema pesquisa docência como sendo o stressor mais referenciado naquela categoria.

O quarto fator extraído que também se identificou com o seu análogo das categorias do modelo teórico, são os *fatores extrínsecos ao trabalho*, integrando os acontecimentos importantes da vida, a interface trabalho/família e os fatores do quotidiano. Dos itens originais de modelo prévio da escala, foi apenas eliminado o item *circunstâncias políticas, sociais e económicas*, que não esperávamos que fosse eliminado, devido às influências que as questões políticas e sociais têm sobre as universidades moçambicanas e particularmente as públicas (a UEM e a UP).

A interface trabalho/família é descrita por O'Driscoll, (1996, *cit in* Cooper, *et al* 2001) como uma potencial fonte de stress nos estudos organizacionais, e DeFrank e Ivancevich (1998, *cit in* Ramos, 2001) demonstraram que 60% dos sujeitos levam trabalho para casa, terminando num conflito que afeta as suas respostas no contexto familiar, por pretenderem simultaneamente responder às exigências do trabalho. Ainda no que tange à relação Trabalho/Família, na profissão docente, Carvalho (2009) no seu estudo sobre o SO na docência universitária portuguesa, com incidência nos modos de gestão da fronteira trabalho/família concluiu que os docentes vivem um conflito entre o trabalho e a família, muitas vezes resultante do extravasar de emoções mais negativas derivadas do trabalho e que vão se repercutir no desempenho familiar, traduzindo-se na impaciência e indisponibilidade para comunicar e estar com a família.

Finalmente, o quinto e último fator extraído foi designado *estrutura e clima organizacionais*, que também correspondeu à mesma categoria ao nível do modelo teórico de Cartwright e Cooper (1997) e de Ramos (2007). Nele estão todos os itens da categoria original com a exceção apenas da *disputa de poder no seio da faculdade*, item

eliminado por pertencer aos fatores de baixos valores de *alpha de Cronbach* da análise fatorial. Este fator segundo Cooper e Cartwright (2001) encontra maior representatividade de stressores afiliados à cultura organizacional e aos processos e modelos de gestão adotados na organização. Assim, na dimensão forma como a faculdade está organizada, podemos considerar como stressores dos docentes a forma como os departamentos influenciam ou estimulam os docentes para o cumprimento de tarefas; o tipo de sistema de coordenação de tarefas docentes sob forma de departamentos ou de estrutura da faculdade, que pode ser de centralização ou de descentralização; os processos decisórios que pouco favorecem o *empowerment* dos docentes, entre outros. E quanto aos stressores relativos à dimensão ambiente de trabalho podem ser avaliados ao nível da perceção pelos docentes dos estilos de liderança e comunicação que caracterizam as suas faculdades.

Ora, o item referente às *distorções na comunicação*, identificado como eliminado no fator 2, pode provavelmente ter sido percebido pelos participantes do estudo como estando incorporado neste fator 5, pois Ramos (2001) considera que a questão dos stressores associados à comunicação nas organizações é analisada no contexto da *estrutura e clima organizacionais* e não no *relacionamento interpessoal*, conforme se sucedeu na organização desta escala.

Concluindo esta descrição das características psicométricas da EFOSDU, podemos afirmar que o número das categorias apresentadas nas abordagens teóricas de Cartwright e Cooper (1997) e de Ramos (2007), são nesta estrutura identificados, conforme se pôde notar, pela nominalização das categorias descrita. Apesar de a EFOSDU versão para o contexto moçambicano, apresentar somente 17 itens na sua estrutura fatorial ela alude de modo distinto aos dois principais blocos de stressores, nomeadamente os organizacionais e os extra-organizacionais indissoluvelmente interligados, tornando-a mais completa.

2.7.2. Análise dos fatores organizacionais de stresse percecionadas pelos docentes universitários

Q3) “*Quais são os fatores organizacionais percecionados pelos docentes universitários em Moçambique como indutores de SO no seu exercício profissional?*”

Conforme nos referimos anteriormente, os resultados do presente estudo reiteram o reconhecido carácter stressor desta profissão referido por alguns autores (Mearns & Cain,

2003; Pandey & Tripathy, 2001). Assim as *características de trabalho* evidenciaram-se como o mais destacado fator stressor considerado pelos docentes universitários no seu exercício profissional com o valor da média muito superior ao ponto médio da escala ($M=5,08$; $DP= 0,878$). O seu destaque no conjunto dos stressores desta profissão é corroborado por alguns estudos (Ngidi & Sibaya 2002; Kinman, 2001; Pinto, 2009) que destacaram as *características de trabalho* no quadro das principais fontes de SO. Nos trabalhos de Jesus (1997) e de Dewe (1986) por exemplo, a *sobrecarga de tarefas* um dos elementos integrante das *características de trabalho*, distinguiu-se como o mais expressivo condicionante do mal-estar no exercício docente.

Este resultado vai ao encontro do esperado, já que é pelas características do seu trabalho que muitas vezes a docência é descrita nas mais diversas literaturas como uma ocupação de elevado stresse (Aronsson, Svensson, & Gustafsson, 2003; DeFrank & Stroup, 1989). Sem dúvidas, pois o trabalho docente é essencialmente intelectual, multifacetado, complexo, com elevada carga de trabalho, agregando, por um lado, os deveres e obrigações do docente enquanto funcionário público à semelhança de tantos outros profissionais, e por outro, as exigências mais específicos da sua profissão, provenientes dos regulamentos da sua carreira (cf. Primeira parte do estudo: enquadramento teórico).

Tendo em conta que neste fator estão integrados também os múltiplos papeis e as responsabilidades e deveres inerentes à profissão docente, Fako (2010) referiu no seu estudo realizado numa universidade africana (no Botswana) que os docentes com múltiplos papeis, maior carga de responsabilidades e deveres pouco claros, ambíguos e vagos, experimentaram elevados níveis de SO. E Olsen, (1993) por sua vez, reconheceu as exigências excessivas para a realização simultânea de diversas tarefas, a má definição das mesmas com respeito aos limites, assim como as pressões do tempo, como maiores causas de stresse. No mesmo sentido vão as constatações de Nunes (1984, *cit in* Alves 1991), que considera as pressões de trabalho e o mal-estar como resultantes da imposição e obrigatoriedade de incrementação das decisões tomadas pelos outros, mesmo que estas coloquem em causa a autonomia do professor gerando consequentemente a queda de entusiasmo e motivação. Ainda ao nível das responsabilidades e deveres e da conciliação de múltiplos papeis, Peterson (1995) afirma que a condição de stresse pode surgir dos conflitos de papeis, de sua

ambiguidade e justaposição, e considerou os gestores como os mais stressados devido a esta sobrecarga de papeis.

Outro fator que foi considerado como expressamente stressor, por sinal o segundo, é *a estrutura e clima organizacionais* ($M= 3,783$; $DP=0,955$), conforme o valor da sua média, superior ao ponto médio da escala, embora ligeiramente quando comparado com o fator anterior. Neles podem estar subjacentes como indutores de stress as tensões que caracterizam o ambiente vivenciado na faculdade, a forma como esta se encontra estruturada, a falta de envolvimento do professor nos processos de tomada de decisão, a falta de transparência nas políticas de gestão da faculdade e/ou universidades, as desconfianças mútuas entre colaboradores e os problemas de má comunicação (Gillespie et al; 2001; Costa; 2004; França & Rodrigues; 1997;1999) e a falta ou falhas da justiça organizacional. Se para McEvoy (2000) clima escolar é um conjunto de atitudes, crenças, valores e normas que fundamentam as práticas de ensino e do funcionamento da instituição, e para Gunbayi (2007) este representa uma ligação entre estrutura organizacional e as atitudes e comportamento dos professores, a indicação deste fator como stressor pressupõe que o ambiente vivido nas faculdades pelos docentes é deveras hostil e negativo. Coloca em causa o desenvolvimento de práticas que contribuem para um bom ambiente de trabalho, cuja falha pode estar associada ao tipo de liderança, à falta de motivação e/ou à falta de satisfação com o trabalho, afetando consequentemente os objetivos pessoais e da instituição. Outros estudos (Gorton, 1982) encontraram, ainda como stressores a deterioração do ambiente vivenciado na organização, através da falta de consenso entre colegas e a falta de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido.

As categorias de *fatores extrínsecos ao trabalho* ($M=3,20$; $DP=1,35$) *relacionamento interpessoal* ($M=2,3$; $DP=1,24$) e a *carreira profissional* ($M=2,40$; $DP=1,23$), não foram consideradas fatores altamente stressores, assumindo-se deste modo como fracos indutores de stress, conforme o valor das médias.

Os *fatores extrínsecos ao trabalho* foram a categoria em que a média esteve mais próximo do ponto médio da escala. Esta aproximação reflete o impacto da incontornável dinâmica dos mundos família e trabalho cuja interferência pode ser inferida do facto de grande percentagem de trabalhadores, sobretudo os docentes, transportarem o seu trabalho profissional para casa, gerando stress pelo esforço da sua conciliação (DeFrank & Ivancevich, 1998, *cit. in* Ramos, 2001). A justificar este fraco poder

stressor deste fator, consideramos também os acontecimentos importantes ou marcantes da vida, pois os docentes enquanto seres humanos passam naturalmente por situações como a morte de cônjuge ou parente mais próximo, o divórcio, a separação conjugal, casamento, gravidez, mudança de residência, problemas financeiros, etc. (Quick *et al.*, 1997 e Labrador, 1995, *cit in* Ramos, 2001); para além de circunstâncias como problemas de estacionamento no serviço, de tráfego rodoviário, de calor intenso que se faz sentir em Moçambique, entre outros fatores.

No que ao *relacionamento interpessoal* diz respeito, Cartwright e Cooper (1997) referiram que, como stressor está fundamentado no sistema de relações que envolve colegas, subordinados e superiores. E a sua perceção como fator de pouco stresse pelos docentes moçambicanos, contraria os resultados de Dua (1994) para quem as relações interpessoais foram principais stressores nas universidades inglesas e australianas. Os resultados deste autor foram também conseguidos por Nhundu (1999 *cit in* Chris, 2011), no Zimbabwe e por e Fako (2010) no Botswana que encontrou uma associação significativa entre as relações interpessoais e o SO nos docentes universitários.

Portanto, esta avaliação das *relações interpessoais* ($M=2,3$; $DP=1,24$) como fraco stressor no trabalho universitário e Moçambique, é indicador de que o mínimo de infrações ao nível dos bons princípios que regem os relacionamentos interpessoais no seio das faculdades é suficiente para desencadear o stresse. Este tese é atestada por Sobrinho (2002, *cit in* Martins & Zafaneli, 2006), que refere que o stresse do professor, para além surgir de ações ligadas essencialmente à lecionação, pode obviamente surgir da falta ou de algumas falhas de comunicação entre colegas de trabalho ou mesmo com a própria instituição, e da falta de apoio dos superiores.

O fator *carreira profissional* ($M=2,40$; $DP=1,23$) foi outro que não foi considerado fator altamente stressor, contrapondo-se aos resultados de Pinto (2009) nos quais a carreira profissional surge como segundo fator altamente stressor, depois das características de trabalho. Contrapôs-se ainda aos resultados de Gillespie e colegas (2001) em que a *carreira profissional* se correlaciona com o tipo de vínculo contratual celebrado entre o docente e a universidade (2001) e às conclusões de Martins e Zafaneli (2006) que apontam como stressores as exigências de títulos de mestre e doutor, que requerem muitos estudos e investimentos pessoais elevados. Para o contexto dos docentes moçambicanos, cremos estar na origem da perceção do stresse mas em níveis muito baixos, conforme a média, os stressores referenciados por Martins e Zafaneli

(2006), pois a formação e qualificação de quadros nas universidades constitui um grande preocupação e desafio para os docentes, sobretudo quando devem buscá-las a título pessoal.

2.7.3. Análise da relação e/ou diferenciação na percepção de stresse por variável demográfica e profissional dos docentes

Q4) “Que relações/diferenças se podem estabelecer entre os fatores organizacionais percebidos pelos docentes universitários como stressores e as variáveis demográficas e ocupacionais destes profissionais?”

Na análise das médias para a variável *sexo*, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas 5 categorias de fontes de stresse extraídas. Estes resultados contrariam os obtidos por Pinto (2009) aquando da validação e estudo psicométrico do EFOSDU em Portugal, que revelaram diferenças. Contudo, são corroborados por Silva e colegas (2008), Abouserie (1996 *cit in*. Archibong, *et al*, 2010), Ofoegbu e Nwadiani (2006, *cit in* Archibong, *et al.*, 2010) que também não encontraram diferenças estatisticamente significativas.

Quanto à *idade*, constatamos que ela se correlaciona de modo significativo com as fontes organizacionais de stresse conforme concluíram também os trabalhos de Catona e colaboradores (2007). Nesta sequência, as correlações foram significativas e negativas para o *relacionamento interpessoal* ($r = -0,476$; $n=280$; $p<0,05$) e a *carreira profissional* ($r = -0,294$; $n=280$; $p<0,05$).

Esta correlação significativa e negativa, embora fraca, destes dois fatores era a esperada neste contexto da docência universitária moçambicana. Pois ela pressupõe que, à medida que a idade vai aumentando, a percepção de fatores organizacionais indutores de stresse no contexto das *relações interpessoais* e da *carreira profissional* diminui.

Ao nível das *relações interpessoais*, os docentes mais novos avaliam as suas relações no trabalho como fontes de stresse do que os mais velhos que, devido à sua experiência no trabalho e pela sua idade avançada, encontram-se numa fase de relações consolidadas quer com estudantes, com os colegas ou ainda com os seus superiores. Enquanto que, pelo contrário, os docentes mais novos, geralmente novos também na carreira, enfrentam dificuldades para se integrar e construir redes de relações com os restantes intervenientes nesta atividade docente (Nayak, 2008).

Em relação à *carreira profissional* esta correlação significativa negativa e fraca com a idade ($-0,294$; $n=280$; $p<0,05$), é idêntica à verificada por Pinto (2009). Esta autora ao caracterizar esta correlação considerou que “os docentes mais novos, ainda em início da carreira, estão associados a valores mais elevados de stresse do que os docentes mais velhos, por possivelmente estarem na fase de consolidação da sua carreira” (p. 44). Evidentemente, pois os docentes mais novos sentem-se diante de um grande desafio, enquanto que aqueles com idade mais avançada se encontram já na condição de terem resolvido as preocupações básicas relativas à carreira, de tal modo que, estes pouco contribuem para a perceção de stresse. Como referem Glowinkowski e Cooper, (1986, *cit in* Ramos, 2001), a entrada no mundo de trabalho é sem dúvida um período de stresse, marcado por dificuldades, inseguranças e frustrações e que o novo colaborador deseja sentir-se seguro no emprego, adquirindo conhecimentos de modo a se afirmar na organização. Estas condições são altamente desafiantes para os profissionais que entram pela primeira vez para a carreira docente. Relacionado com o stresse do início da carreira, estão os stressores que incidem na avaliação de desempenho, pois como destaca Ramos (2001), a avaliação do desempenho é o primeiro impulsionador do desenvolvimento da carreira, e representa para estes docentes a apreciação do seu trabalho pela organização, que pode levar à várias decisões que podem marcar ou determinar progresso ou não na carreira. E isto justifica seguramente o tipo de correlação encontrada pois a maioria dos participantes está na fase de construção de sua carreira, neste caso, são professores ainda na categoria de *Assistente Estagiário* e, em termos de idade, também temos mais concentração nas duas categorias profissionais que marcam o início da carreira. (cf. tabela 1).

Na diferenciação das médias por *categorias profissionais*, os resultados mostraram que as *características de trabalho* ($F_{(4,275)} = 3,134$; $p=0,015$), o *relacionamento interpessoal* ($F_{(4,275)}=19,299$; $p=0,000$) e a *carreira profissional* ($F_{(4,275)} = 11,578$; $p=0,000$) apresentaram diferenças estatisticamente significativas, resultado que corroboram os de Ryhal e Singh (1996) e Pinto (2009) que concluíram também que a avaliação das fontes de stresse pelos docentes universitários difere em função das categorias profissionais.

Os fatores *relacionamento interpessoal e carreira profissional* confirmaram os resultados de Ryhal e Singh (1996) que concluíram que os docentes de categorias inferiores percecionam níveis mais elevados de stresse do que os seus colegas de

categorias superiores. Assim os nossos resultados revelarem que os *Assistentes estagiários* (fator 2: $M=2,96$; $DP=1,29$ e fator 3: $M=2,78$; $DP=1,21$) e os *Assistentes* (fator 2: $M=2,39$; $DP=1,12$) e (fator 3: $M=2,67$; $DP=1,23$) obtiveram valores de média relativamente superiores quando comparados com as categorias profissionais superiores. Para Pinto (2009) estas perceções de elevados níveis de stresse pelos docentes de categorias mais baixas foram registadas para o *clima organizacional* e a *carreira profissional*. De acordo com Lease (1999, *cit. in* Pinto, 2009) os docentes na base da hierarquia reportam níveis de stresse mais elevados em várias vertentes pois eles tem de dar sentido à estrutura organizacional, têm de lidar com as expectativas em relação à sua performance e progresso na carreira e associar diversas exigências, muitas vezes conflituosas. Portanto, para estes docentes as relações interpessoais surgem muitas vezes como barreira ao seu trabalho, sobretudo quando lhes falta o suporte social por parte dos colegas e superiores, e quando as relações com os estudantes não são positivas, podendo isto provocar insegurança no emprego, fracas expectativas em relação ao seu progresso bem como a insatisfação com o trabalho.

Ao contrário, para o fator *características de trabalho* foram os docentes das categorias consideradas superiores que mais altos níveis de stresse percecionaram (*Catedráticos*: $M=5,51$ $DP=0,88$; *Associados*: $M=5,44$; $DP=0,62$ e *Auxiliares* $M=5,23$; $DP=0,85$), interessando reiterar que este foi o fator avaliado como o mais potencialmente stressor. Estes resultados, já encontrados por Ansar e Singh (1997), refletem a realidade da docência universitária moçambicana. Como já referimos, a docência universitária incorpora nas suas principais funções a lecionação, a investigação e as atividades de extensão, encontrando-se o grupo de docentes de categorias inferiores mais comprometido com as funções de lecionação e menos com as restantes, que são mais características dos docentes das categorias superiores, sem descartar obviamente a lecionação. Os docentes de níveis superiores, são os que por excelência realizam as atividades de conceção e coordenação de investigação, efetuam publicações, dirigem as provas de finalização de níveis de estudo e tantas outras relacionadas com a extensão universitária. Como reportam De Sousa e colegas (2009) ao nível destas organizações são geralmente os professores mais titulados, (*isto é, os de categorias superiores*) que assumem tarefas de planificação de ensino e pesquisa e sofrem maior pressão dos órgãos para o desenvolvimento de investigação assim como das diretrizes ministeriais para a educação. São eles também que devem “promover os programas de formação e

atualização dos Assistentes estagiários e Assistentes sob sua tutela e devem promover, orientar e realizar projetos de investigação científica e programas de extensão da sua especialidade” (Regulamento da Carreira Docente na UP de Moçambique, 2007). Archibong e colegas (2010), ao apontarem a *carreira profissional* como potencial fator de stresse numa das universidades de Nigéria também associaram a esta carreira à atividades relacionadas com a investigação mostrando a sua vinculação nos processos de desenvolvimento e progressão na carreira.

As correlações entre o *número de horas letivas semanais* e as fontes de stresse, foram estasticamente significativas e positiva para o *relacionamento interpessoal* ($r=0,247$; $n=280$; $p<0,01$), a *carreira profissional* ($r=0,191$; $n=280$; $p<0,01$) e negativas para os *fatores extrínsecos ao trabalho* ($r=-0,124$; $n=280$; $p<0,05$), embora baixas nas considerações de Cohen e Holiday, (1982 *cit in* Byrman & Cramer, 1992). A correlação positiva verificada entre *relacionamento interpessoal* e a *carreira profissional* pressupõe que quanto maior for o número de horas letivas por semana mais os professores percebem aqueles fatores como stressantes. Enquanto que para os *fatores extrínsecos* ao trabalho, onde a correlação foi negativa, e por sinal a não esperada, depreende-se que quanto menor for o número de horas letivas de trabalho por semana, mais fontes de stresse são percecionados, resultantes deste fator.

Assim, para o *relacionamento interpessoal* podemos considerar que os docentes com elevadas horas de trabalho letivo por semana sofrem pressões provenientes da interação com os alunos, com os seus colegas bem como com os seus superiores. Nesta sequência, cremos que os agentes stressores evidenciam-se mais quando o elevado número de horas letivas de lecionação por exemplo, coincide com a quantidade de turmas desse docente, afetando consequentemente o *ratio* professor-aluno, o que à priori pode prejudicar a relação pedagógica. Em prol disto, Teichmann e Ilvest (2010) referem-se aos conflitos destes docentes com os gestores ou seus superiores hierárquicos, que podem resultar do incumprimento de prazos, se considerarmos que esta pressão de trabalho está associada à diversidade de tarefas que os docentes têm de cumprir. Os autores identificaram também os baixos níveis de disciplina e os comportamentos inadequados e não assertivos dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem como fontes de stresse. A este propósito, refira-se a degradação da interação pedagógica professor-aluno na vertente de uma Pedagogia Diferenciada (Perrenoud, 2000), que se torna impraticável quando o número de turmas e de alunos é elevado, tornando

insustentáveis as práticas tutoriais e o uso de métodos mais individualizados de ensino-aprendizagem com vista a atender à diversidade no processo formativo. A percepção de stresse nesta categoria, pode ainda resultar nalguns casos da crescente exigência de outras áreas de trabalho, tais como a investigação e as funções de gestão (Kinman, 1998).

Estes aspetos tornam-se mais salientes e com tendência a aumentarem devido às políticas de expansão do ensino superior em Moçambique, que se traduzem entre diferentes medidas, pelo incremento de cursos de pós graduação e de cursos pós-laborais, o que torna as universidades superpovoadas de estudantes, e subpovoadas de docentes.

Para a *carreira profissional* no contexto português, Pinto (2009) apresenta razões muito relacionadas com a possibilidade de os docentes com maior carga horária poderem perspetivar a progressão na sua carreira como mais stressora uma vez que se encontram a investir menos de si naquilo que é mais valorizado para o seu desenvolvimento na carreira (a investigação e as publicações). Para o caso da docência universitária moçambicana, para além desta explicação, podemos considerar a percepção do sistema de avaliação do seu desempenho como sendo injusta em relação à condição de sobrecarga em que se encontram, sobretudo quando no processo de avaliação do docente não é considerada nem valorizada esta situação de sobrecarga em que os docentes se encontram. Nesta condição, os docentes evidenciam o sentimento de desvalorização e de inadequada recompensa pela natureza do trabalho que realizam e pelas horas trabalhadas (Gillespie *et al.* 2001). Portanto, estaríamos perante a falta de reconhecimento do nível de empenhamento e entrega destes docentes. Além disso, há diversos casos em que os docentes mesmo cientes desta sobrecarga das horas/letivas de trabalho, dificilmente reclamam, por motivos de insegurança no emprego, cenário que Kinman (1998) descreveu como demonstração de relutância em desafiar más condições de trabalho e cargas de trabalho cada vez maiores devido a sentimentos de insegurança no emprego.

O mesmo autor revela resultados de docentes que consideraram que as suas vidas sociais sofrem impacto negativo devido à sobrecarga do trabalho, refletindo-se o stresse nas mais diferentes esferas da sua vida (*ibidem*). Estes argumentos foram reforçados por Teichmann e Ilvest (2010) que ao identificarem os *fatores extrínsecos ao trabalho* como fontes de stresse na atividade docente universitária, sublinharam situações como a

necessidade de continuar o trabalho em casa, a necessidade de trabalhar até altas horas da noite e/ou em fins de semana e a consequente interferência do trabalho no tempo destinado à vida familiar. Estas situações vão tornando mais pernicioso a condição dos professores, prejudicando mais aqueles que mesmo tendo poucas horas de trabalho de lecionação, assumem outras atividades de gestão que vão extravasar o trabalho da universidade para o contexto de família e vice-versa, tornando-os propensos ao stress. As consequências deste fenómeno são visíveis não só na saúde do docente, como também o seu nível de desempenho na faculdade, pois, a existência humana é dificilmente compartimentada de forma estanque dada a influência recíproca das distintas dimensões da vida (Ramos 2001).

O número de anos na docência universitária mostrou diferenças significativas na perceção das fontes de stress originados das *características de trabalho* ($r=0,214$; $n=280$; $p<0,01$) do *relacionamento interpessoal* ($r=-0,433$; $n=280$; $p<0,01$) e da *carreira profissional* ($r=-0,362$; $n=280$; $p<0,01$), contrariando as conclusões obtidas por Pinto (2009) cujos resultados não identificaram diferenças estatisticamente significativas.

Em relação às *características de trabalho*, os docentes com mais anos na docência universitária, perceberam mais fontes de stress deste grupo quando comparados com os seus colegas mais novos na profissão. Estes resultados vão ao encontro dos de Ryhal e Singh (1996) que reportaram os docentes com mais anos de trabalho como sendo os que mais elevados níveis de stress percebem. Resultados que podem estar presumivelmente relacionados com a enraizada prática ou “política” de responsabilização pelos gestores do topo nas organizações ou especificamente nas universidades, que consiste em atribuir mais *papeis*, tarefas e responsabilidades aos docentes mais velhos na profissão (mais anos de exercício profissional) por considerá-los mais experientes. E, como é de esperar, esta sobrecarga de trabalho, esta multiplicidade de *papeis*, a diversidade de tarefas e a consequente necessidade de conciliação, expõe estes docentes ao stress. Outra razão que eventualmente pode ser associado é a da mobilidade dos docentes na procura de melhorias salariais, considerada também nalguns estudos como um dos fatores de stress. Esta mobilidade é caracterizada pela angariação de emprego em diferentes instituições de ensino superior sobretudo naquelas instituições emergentes onde a experiência do docente é um dos requisitos fundamentais para um vínculo contratual. A lecionação nos cursos de regime pós labora é um outro fator concorrente, assim como a emergente vaga de cursos de pós

graduação nas duas universidades, a que pertencem os participantes deste estudo, onde são amiudadamente estes docentes com mais anos de docência e de categorias profissionais superiores, os mais suscetíveis a esta mobilidade. Esta situação, vai certamente acrescentando os seus níveis de exigência em termos de trabalho a realizar. Pois, de acordo com o ministro da educação de Moçambique, *“nos últimos anos o ensino superior em Moçambique registou um crescimento assinalável nas mais variadas vertentes, tendo saído de um cenário de 16 instituições com cerca de 28 mil estudantes em 2005, para 38 instituições com cerca de 81.250 estudantes em 2010. No entanto, em termos de corpo docente estes estudantes foram assistidos por cerca de 2.069 docentes, 90 por cento dos quais, nas instituições públicas e na sua maioria com grau de licenciatura, explicou o ministro, destacando que esta demanda deve ser acompanhada da criação de sistemas e organismos de garantia de qualidade”*⁹.

Ao nível do *relacionamento interpessoal* as diferenças significativas pressupõem que quanto mais anos de serviços o docente tiver, menos percebe este fator como stressante. Evidentemente, os docentes com poucos anos de serviço ou experiência, muitas vezes para o cumprimento efetivo das suas tarefas, necessitam de apoio dos colegas e dos seus superiores. Se estas relações forem de má qualidade, os docentes passam a encarar o trabalho com muita dificuldade. Pode também estar relacionado com a forma como lidam com os seus alunos durante o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a maioria dos professores no ensino superior, sobretudo os da Universidade Eduardo Mondlane, não têm formação psicopedagógica o que de certo modo influencia a forma como orientam a relação professor aluno no processo de mediação pedagógica, contando portanto, a experiência acumulada.

Para a *carreira profissional*, os docentes com menos anos na universidade avaliam este fator como stressante do que os mais antigos. Pois, estes, encontram-se na condição da consolidação do percurso da sua carreira o que de certa forma inspira segurança e estabilidade no emprego. Como refere Nayak (2008) os novos na carreira encontram-se numa luta para chegarem à frente no seu percurso, passam por momentos difíceis como a insegurança no emprego e os seus desejos não se circunscrevem apenas a ganhar dinheiro, mas antes em conseguir emprego permanente e uma carreira melhor e próspera. Acrescenta ainda que eles experimentam mais stress por causa do seu baixo

⁹ In Jornal a Verdade disponível em <http://www.verdade.co.mz/soltas/19357-governo-aposta-na-expansao-do-ensino-superior-com-equilibrio-e-qualidade>; consultado a 17 de outubro de 2011.

nível de experiência na profissão, enquanto contrariamente, a segurança, a experiência de passagem por várias avaliações de desempenho, o elevado estatuto profissional e um salário satisfatórios, acomodam os docentes “mais antigos” na carreira, funcionando consequentemente como fatores moderadores do stresse (*ibidem*). A confirmar também que quanto maior for o número de anos de docência universitária, menor é a suscetibilidade ao stresse, estão as conclusões de Bhagawan (1997) que ao considerar que experiências acumuladas no ensino, concorrem para menor *burnout* percebido, ajudam a perceber esta correlação. Um dos grandes desafios que os docentes mais novos enfrentam em Moçambique, é conciliar a docência, atividade na sua fase inicial de desenvolvimento, e a formação pois a maioria têm ainda o nível de licenciatura¹⁰, havendo necessidade de elevação do nível académico.

Na análise das diferenças ao nível do *exercício de funções de gestão* entre os docentes, os resultados mostraram-se significativos de modo positivo para as *características de trabalho* ($t_{(278)} = 3,250$; $p = 0,001$), e negativo para *relacionamento interpessoal* ($t_{(278)} = -6,238$; $p = 0,000$) e *carreira profissional* ($t_{(278)} = -4,109$; $p = 0,000$).

No que tange as *características de trabalho* os docentes que exercem funções de gestão avaliaram este fator como mais stressor ($M = 5,33$; $DP = 0,81$) em relação aos que não as assumem ($M = 4,97$; $DP = 0,87$). Estes resultados são confirmados por Pinto (2009), que ao nível da mesma categoria também constatou que os docentes se diferenciam significativamente e de modo positivo. A autora refere que esta diferenciação pode possivelmente estar relacionada com o acumular de funções de gestão às funções de docência e investigação implicando necessariamente uma maior sobrecarga de trabalho, assim como elevadas responsabilidades e diversidade de tarefas (*ibidem*). Peterson (1995) considerou, ainda, que a condição de stresse pode ser originada pelos conflitos de papeis, ambiguidade e sua justaposição, também referidos pelos participantes deste estudo. Em relação a estes conflitos, Pinto (2009) sublinhou que os docentes com funções de gestão são os que mais stresse vivenciam por causa desta sobrecarga de *papeis*, o que pode ser considerado para os docentes universitários moçambicanos pois, os diretores das faculdades, chefes de departamentos e de outras unidades orgânicas são os que menos tempo permanecem nas salas de aulas, devido a esta justaposição e multiplicidade de tarefas. Um dos fatores bastante expressivo e que

¹⁰ Cf. ¹⁰ In Jornal a Verdade disponível em <http://www.verdade.co.mz/soltas/19357-governo-aposta-na-expansao-do-ensino-superior-com-equilibrio-e-qualidade>; consultado a 17 de outubro de 2011.

serve-nos de exemplo, de stressores relacionados com estes conflitos entre os docentes com funções de gestão, são as reuniões apontadas por Martins e Zafaneli (2006) muitas vezes realizadas em momentos impróprios e às vezes nos fins de semana.

O inverso ocorreu para o *relacionamento interpessoal* onde os docentes sem função de gestão são os que mais stressores percecionaram. Pois, tendo em conta que estas funções são geralmente atribuídas à docentes com larga experiência na docência universitária, frequentemente associada às categorias profissionais superiores e à idade, podemos então assumir que estes docentes por estarem nas posições de gestores, e consequentemente no topo da estrutura organizacional, figuram como sendo aqueles que dão ordem, que incumbem tarefas, que distribuem tarefas, de tal forma que os demais esperam receber ordens e cumpri-las. E a depender do tipo de estrutura e do tipo de comunicação vigentes para a articulação das relações de trabalho, se os modelos de adotados não fomentarem o diálogo e a interação na unidade orgânica sob sua gestão, é evidente que os seus subordinados avaliarão as relações como fontes de pressão e de mal-estar no trabalho seja com os superiores, seja com os colegas. Portanto, pode estar subjacente a esta diferenciação a questão do “*status*” profissional, que como frisou Nayak (2008), tem funcionado como um agente moderador do stresse.

Outro facto interessante de salientar, referido por Ramos (2001) no âmbito dos stressores ligados ao relacionamento interpessoal, é a influência das chefias que por inerência das suas funções vivenciam mais stresse, por exemplo ligado às responsabilidades acrescidas por pessoas e bens. A repercussão deste stresse pode afetar de modo mais acentuadamente ainda as relações com os seus subordinados, através de do seu impacto no sistema de comunicação e pelas exigências suplementares aos seus subordinados relacionadas com pressões de maior rapidez na realização de tarefas, pressões de resultados num limite de tempo muito apertado entre outras situações, mas sempre fazendo o uso da sua vantagem hierárquica na estrutura organizacional.

Quanto à *carreira profissional*, os mesmos docentes, *sem funções de gestão*, percecionaram-na, como stressor no seu exercício profissional. Estes resultados podem revelar que os docentes que exercem funções de gestão percebem esta indigitação ou confiança de cargo pelos seus superiores hierárquicos como um indicador da consolidação da sua segurança no emprego. Ademais, a ocupação destas funções é muitas vezes encarada pelos docentes como sinal da progressão na carreira dada a confiança merecida por parte dos seus superiores. E muitas vezes os cargos de gestão

são atribuídos em função do grau de confiança, em função de experiência, entre outros motivos, ao que se for pela confiança os docentes sentir-se-ão mais seguro no emprego e por conseguinte, perceberão poucos stressores provenientes da segurança no emprego.

Para finalizar, esta análise da relação entre os fatores organizacionais de stresse em função das características demográficas e profissionais dos docentes, importa nos referir que para os fatores em que não foram encontradas diferenças/correlações estatisticamente significativas, em função daquelas variáveis, estão subjacentes os pressupostos da perspectiva transacional de SO. Esta perspectiva sustenta que, é o significado psicológico que construímos sobre um dado acontecimento e a maneira como o percebemos cognitivamente, que explica a reação de stresse. Isto é, *“o stresse não é uma propriedade da pessoa ou do meio, mas sim surge quando há conjugação entre um tipo particular de ambiente e um tipo especial de pessoa, que leva a uma avaliação da ameaça”* (Lazarus, 1991, p.3). Nesta sequência, nenhuma situação é reconhecida à priori como indutora de stresse, sendo necessário uma avaliação cognitiva a posterior que deverá reconhecer se determinado acontecimento é ou não indutor de stresse. Estas são as bases que levaram o autor a dar ênfase especial à relação entre pessoa e ambiente, à avaliação cognitiva e às estratégias de *coping*.

Assim, as diferenças/correlações não significativas encontradas ao nível das diferentes variáveis, pressupõem que, o que é stresse para alguns docentes, pode não ser para os outros dependendo, neste âmbito, da avaliação do que constitui ameaça para cada um. Portanto, esta percepção varia de pessoa para pessoa, dependendo da avaliação que cada um faz em função das suas particularidades individuais (Ramos, 2001) e das variáveis moderadoras de stresse (Cunha *et al.* 2007) que incluem para além das características pessoais (personalidade do tipo A, o *locus* de controlo, a afetividade negativa, a autoestima e o estilo de coping), também as características situacionais circunscritas no apoio social, seja ele emocional, instrumental, informacional ou avaliativo.

CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS

CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS

Este trabalho teve como principais objetivos adaptar e através de um estudo psicométrico avaliar as características psicométricas da Escala de fontes organizacionais de stresse na docência universitária (EFOSDU) para o contexto de Moçambique, para posteriormente *identificar as fontes organizacionais de stresse percebidas pelos docentes universitários em Moçambique, analisando-as em função das suas características demográficas e profissionais.*

A adaptação consistiu em dois momentos em que participaram 30 docentes universitários para efeitos de avaliação da adequação linguística da versão original da Escala em Moçambique. Este processo resultou numa versão adaptada constituída por duas partes, onde na *Parte I* (dados pessoais e profissionais) foi acrescentada categoria profissional de *Assistente Estagiário* e na segunda, inerente as potenciais fontes organizacionais de stresse, manteve os 28 itens, porém com 6 a sofrerem ligeiras adaptações de redação, designadamente os itens 1,4,6,11,19 e 26.

Para o estudo psicométrico das suas propriedades, participaram por conveniência 280 docentes das duas principais e mais consagradas universidades públicas de Moçambique (UEM e UP). Através do processo de análise fatorial exploratória, com recurso ao método de extração em componentes principais com rotação *Varimax*, foram extraídos 5 fatores com elevados valores de *alpha* de Cronbach, que agregaram 17 itens. O nível de consistência interna manteve-se satisfatório ($\alpha=0,94$) e a variância total explicada foi de 94,8%. Consideradas boas as propriedades psicométricas reveladas pelo instrumento procedemos à nominalização dos 5 fatores. Dada a sua constituição, foram designadas de forma idêntica às designações propostas pelos autores do modelo teórico usado na conceção da versão original da EFOSDU (Cartwright & Cooper, 1997; Ramos, 2001), nomeadamente: as *características de trabalho*, *o relacionamento interpessoal*, *a carreira profissional*, *os fatores extrínsecos ao trabalho* e *a estrutura e clima organizacionais*.

Destes 5 fatores de stresse na docência universitária, apenas 2 foram considerados pelos docentes universitários moçambicanos como altamente stressores: em primeiro lugar *as características de trabalho*, com valores de média elevadíssimos, muito próximos do extremo superior da pontuação da escala e em segundo lugar *a estrutura e clima organizacionais*, cujos valores da média se situaram ligeiramente acima do ponto médio da escala. Os indicadores dos desvios padrão de ambos fatores foram

notoriamente os mais baixos de todos os 5 fatores, evidenciando coesão entre os participantes na avaliação daqueles fatores. Estes resultados assemelham-se aos encontrados por Pinto (2009), em Portugal, sendo que neste caso, os docentes universitários portugueses identificaram as *características de trabalho* e a *carreira profissional*, como fatores mais stressantes desta profissão.

Avaliando pelo número de fatores extraídos e pelas sua composição, reconhecemos através deste estudo que a docência universitária em Moçambique é efetivamente uma profissão stressora, corroborando com resultados de outros estudos (Abouserie, 1996; Kinman 2001; Dua 1994; Gillespie, *et al.*, 2001; Winefield, *et al.*, 2002; Boyd & Wylien, 1994; Taris, *et al.* 2001; Pinto, 2009; Silva *et al.* 2008; Sorato & Marcoini, 2007; Blix, *et al.*, 1994; Catona, *et al.*, 2007; Fako, 2010) que de um modo geral identificaram como stressores na docência universitária a sobrecarga de trabalho, as limitações de tempo, a falta de oportunidades de promoção, a falta de reconhecimento pelo trabalho realizado, os salários inadequados, a diversidade de papéis, a o sistema e modelos de gestão inadequados, os recursos inadequados e problemas de financiamento, a interação com os estudantes, entre outros.

Relativamente à análise dos fatores de stresse tendo em conta as características demográficas e profissionais dos docentes, as correlações foram significativas para a idade, nº de horas letivas/semana e nº de anos na docência, e as diferenças de médias foram igualmente significativa para as categorias profissionais e o exercício de funções de gestão. Contrariamente a alguns estudos como o de Pinto (2009), os docentes moçambicanos não se diferenciam pelo sexo na perceção das fontes de stresse.

Para os dois fatores percecionados pelos docentes como indutores de stresse na sua atividade profissional, no fator *estrutura e clima organizacionais*, também não foram identificadas quaisquer correlações/diferenças estatisticamente significativas em todas as características demográficas e profissionais estudadas. Esta situação levou-nos a considerar que os stressores desta índole, como sejam, a estruturação ou organização das faculdades, o tipo de ambiente nelas vivido, a ausência de trabalho em equipa ou grupo, entre outros, para além de terem sido percecionados pelos docentes como agentes indutores de stresse, surgem ainda como um autêntico fator transversal a todos os docentes, sem descriminá-los em função das suas características demográficas e profissionais. Isto é, este fator é avaliado como stressante independentemente das características dos docentes.

Quanto ao outro fator avaliado como stressor, *as características de trabalho*, verificamos que este correlacionou-se positiva e significativamente, somente, com *o nº de anos na docência*, e revelou diferenças de médias estatisticamente significativas nas categorias profissionais e no exercício de funções de gestão. Estes resultados levam à considerar que ser *professor auxiliar*, ou *associado* ou ainda *catedrático*, com mais anos de exercício de docência e assumir funções de gestão, leva à percepção das *características de trabalho* como fontes de stresse na docência universitária. E os resultados da transversalidade da *estrutura e clima organizacional* remetem-nos, por sua vez a considerar que, todos os docentes participantes do estudo vivenciam o stresse ocupacional ligado à sua profissão, originário deste fator.

Ademais, a perspetiva transaccional que adotamos para este estudo, foi fundamental para compreender o facto de no mesmo contexto da docência universitária, encontrarmos diferentes percepções de stresse entre os docentes. Para tal, servimo-nos da sua conceção de stresse, que explica o stresse na docência como a forma através da qual os docentes percebem e respondem a diferentes acontecimentos do contexto do seu trabalho, em que o mais importante não são os acontecimentos em si, mas a forma como estes são interpretados. De acordo com Lazarus e Folkman (1984), o stresse resulta da transação entre o professor e o seu contexto de trabalho, incluindo a avaliação individual que faz dos desafios postos pela situação e dos recursos de que dispõe para a enfrentar, bem como pelas habilidades de *coping* de que dispõe. Para Sarason e Sarason (1984), na base dessa diferenciação estão as particularidades individuais, que segundo esta perspetiva transaccional são integrantes de uma parte das designadas variáveis moderadoras, sendo neste caso as características pessoais (personalidade do tipo A, o locus de controlo, a afetividade negativa, a autoestima e o estilo de *coping*) que se associam às características situacionais (apoio social).

Pelos resultados alcançados quer do ponto de vista das características psicométricas da EFOSDU, quer das principais fontes de stresse identificadas e a sua consequente percepção em função das características demográficas e profissionais, podemos assumir que o estudo alcançou os objetivos previamente definidos, a EFOSDU ostenta características psicométricas que asseguram a sua validade para avaliar a percepção do SO na docência universitária moçambicana. Contudo, não esteve isento de limitações, e por ser uma investigação exploratória, e acima de tudo, o primeiro estudo deste carácter

em contexto moçambicano, interessa considerar algumas reflexões para futuras investigações.

Uma das limitações que enfrentamos, contrariando as nossas pretensões na investigação, é a falta de estudos sobre o stresse na docência universitária em contexto de países africanos e em Moçambique, em especial, o que levou a que o estudo fosse desenvolvido à luz da literatura e estudos realizados em contexto das universidades europeias e americanas, muitas vezes culturalmente diferentes.

No processo de adaptação da escala, as limitações circunscrevem-se particularmente no número de participantes que foi reduzido (N=30). Embora representassem diferentes regiões do país, julgamos que trabalhar com um maior número de participantes podia trazer outros resultados ao nível da avaliação da relação entre itens e dimensões da escala. Pelo que esperamos que em futuros trabalhos, a EFOSDU venha a ser trabalhada com um maior número de sujeitos com vista o seu aprimoramento.

Relacionado ainda com o processo de adaptação, devido aos constrangimentos de carácter geográfico e de tempo a cumprir na realização deste estudo, o procedimento adotado particularmente para a adaptação da versão original da EFOSDU ao contexto de Moçambique não foi o idealmente desejável, embora os resultados obtidos tenham sido satisfatórios. Pretendíamos que fosse por via do método o *focus group* por ser uma técnica essencialmente qualitativa visando o controlo da discussão de um grupo de pessoas, (Morgan 1997), possibilitando uma riqueza de contribuições, como por ser também um método aplicado em processos de adaptação e validação de escalas (Pinto, 2009; Cardoso; 2010). Pelas referidas limitações recorreremos a outros procedimentos alternativos, como foi a técnica de interpretação do significado do conteúdo (Jupp & Norris, 1993 *cit in* Bloor & Wood, 2006) útil para avaliar as opiniões ou sugestões emanadas dos participantes, apelando deste modo para que, nas futuras pesquisas seja aplicado aquele procedimento para se comparar os resultados, rumo ao aprimoramento desta EFOSDU.

O tipo de amostragem que usamos, conforme nos referimos no decurso do trabalho, constituiu constrangimento para generalização dos resultados obtidos pois pretendíamos uma amostragem mais estratificada, mas por razões de acessibilidade, esta não foi possível, esperando que esta seja aplicada futuramente, sempre com o objetivo de melhorar cada vez mais as propriedades psicométricas desta escala.

Outra barreira com que nos confrontamos, foi o fraco espírito de colaboração na facilitação ou disponibilização de informação e a falta de lealdade, veracidade e responsabilidade na prestação da mesma, sobretudo para as atividades de investigação (eg. preencher questionários, conceder entrevistas, entre outras formas), o que tem dificultado muitos estudos no contexto de Moçambique. Esta dificuldade, limitou-nos na aquisição de informação de suporte ao estudo, bem como no ritmo do processo da investigação.

Para melhor diagnóstico das reais e específicas situações indutoras de stresse no exercício da docência universitária em Moçambique, propomos que as investigações futuras, enveredem por estudos mais longitudinais, para compreensão da evolução das fontes de stresse ao longo de um semestre ou ano letivo, facilitando assim os processos de intervenção.

Para finalizarmos, tendo em conta os pressupostos da perspectiva transacional do stresse, sobretudo, no pressuposto das particularidades individuais, ou seja da subjetividade da avaliação cognitiva nos processos de perceção da condição stresse, sugerimos que a presente EFOSDU seja constantemente atualizada, para que cumpra efetivamente o seu propósito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abouserie, R. (1996). Stress, coping strategies, and job satisfaction in university academic staff. *Educational Psychology*, 16, 49-56.
- Abreu, M.C. T. A. (1980). *O Professor Universitário em Aula: Prática e Princípios Teóricos*. In Maria Célia T. Azevedo de Abreu, Marcos T. Masseto – Coleção Contemporânea - São Paulo: Cortez.
- Alves, F.C.(1991) *A Satisfação/Insatisfação Docente: contributos para um Estudo da Satisfação/Insatisfação dos Professores Efetivos do 3o ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário do Distrito de Bragança*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Ansari, M. R. & Singh, R.P., 1997, *A study on nature and extent of stress in teachers and impact of moderators on stress*. J. Extn. Edn., 8(2): 1623-1625
- Archibong, I. A. , Bassey, A. O. & Effiom, D. O. (2010) Occupational stress sources among university academic staff. *European Journal of Educational Studies* 2(3), 2010.
- Aronsson, G., Svensson, L., & Gustafsson, K. (2003). Unwinding, recuperation, and health among compulsory school and high school teachers in Sweden. *International Journal of Stress Management*, 10, 217-34.
- Barkhuizen, N., & Rothmann, S. (2008). Occupational stress of academic staff in South African higher education institutions. *South African Journal of Psychology*, 28, 321-336.
- Benedet, J. e Neto, A. B. (2003). *Profissão Mestre*. Disponível em: www.profissãomestre.com.br/smu/smu_vmat.php?Vm_idmat=211&s=501 Acessado em: 08/07/2010.
-

-
- Beresford, B. A. (1994). Resources and strategies: how parents cope with the care of a disabled child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 171-209.
- Bhagawan, S., 1997, Job stress and burn out in teachers of secondary school in Orissa. *Journal of educational Research*. Extn., 33(4) 218-234.
- Blix, A. G.; Cruise, R. J.; Mitchell, B. M., & Blix, G. G. (1994). Occupational stress among university teachers. *Educational Research*, 36, 157-169.
- Bloor, M. & Wood, F. (2006). *Keywords in Qualitative Methods: a Vocabulary of Research Concepts* Sage Publications, London.
- Boyd, S., & Wylie, C. (1994). *Workload and Stress in New Zealand Universities*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research and the Association of University Staff of New Zealand.
- Brown, M., Ralph, S., & Brember, I. (2002). Change-linked work-related stress in British teachers. *Research in Education*, 67, 1-12.
- Bryman, A., & Cramer, D. (1993). *Análise dos dados em ciências sociais: Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta.
- Bryrman, A. & Cramer, D. (1992) *Análise de dados em ciências sociais: Introdução à estatística utilizando o SPSS*. Oereiras: Celta Editora.
- Cardoso, A. L. S. B. (2010) *Validação de duas escalas de stresse ocupacional para a Polícia de Segurança Pública*. Dissertação de Mestrado em Psicologia das Organizações, Social e do Trabalho. Universidade de Coimbra; Coimbra.
- Cartwright, S., & Cooper, C. L. (1997). *Managing workplace stress*. Thousand Oaks: Sage.
-

-
- Carvalho, A. C. A. M. (2009); *O stress ocupacional na docência universitária: modos de gestão da fronteira trabalho/família*. Dissertação de Mestrado em Psicologia das Organizações, Social e do Trabalho. Universidade do Porto; Porto.
- Catona, V., Francis, L, Haines, T., Kirpalani, H., Shannon, H., Stringer, B., & Lozanski, L. (2007). *Occupational stress among canadian university academic staff*.
- Chalmers, A. (1998), *Workload And Stress In New Zealand Universities In 1998: A Follow-Up To The 1994 Study* (Wellington: New Zealand Council for Educational Research and The Association of University Staff of New Zealand).
- Christophoro, R. & Waidman, M. A. P. (2002). *Stresse e condições de trabalho: um estudo com docentes do curso de enfermagem da UEM, Estado do Paraná*. Maringá. 24(3) 757-763.
- Conner, D. S., & Douglas, S. C. (2005). *Organisationally-induced work stress. The role of employee bureaucratic orientation*. Personal Review, 34(2) 210-224.
- Contaifer T.R.C, Bachion M.M, Yoshida T; Souza J. T. (2003); *Estresse em professores da área de saúde*. Revista Gaúcha de Enfermeira 24(2) 215-25.
- Cooper, C. L., & Cartwright, S. (2001). Organizational management of stress and destructive emotions at work. In R. L. Payne & C. L. Cooper (Orgs.), *Emotions at work: theory, research and applications for management* (269-280). Chichester: John Wiley & Sons.
- Cooper, C., Dewe, P., & O`Driscoll, M. (2001). *Organizational Stress*. United States of America: Sage Publications.
-

-
- Costa, C.W.G.S. (2004). *Fatores estressores no ambiente de trabalho docente: Uma investigação em uma Universidade Privada*. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Creswell, J. (2003). *Research design – qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R.C. & Cabral-Cardoso, C. (2005) *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: Editora RH.
- Cunha, M; Rego, A., Cunha, R.C. & Cabral-Cardoso, C. (2007), *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*, Lisboa, Editora RH.
- De Sousa I. F. et al (2009). *Revista Psicologia e Saúde*, 2009, 1 (1), 1-8
- DeFrank, R. S. & Stroup, C. A. (1989). Teacher stress and health: Examination of a model. *Journal of Psychosomatic Research*, 33, 99-109.
- Dewe, P.J. (1986). An investigation into the causes and consequences of teacher stress. *Journal of Educational Studies*, 21, 145-157.
- Doyle, C. & Hind, P. (1998). Occupational stress, burnout and job status in female academics. *Gender, Work and Organisation*, 5, 67–82.
- Dua, J. (1994). Job stressors and their effects on physical health, emotional health, and job satisfaction in staff at the University of New England. *Journal of Educational Administration*, 32, 59-78.
- Estatuto da Carreira Docente Universitária (ECDU) –*Diário da República*, 1.^a série — N.º 168 — 31 de agosto de 2009L – Portugal.
-

-
- Esteve, J. M. (1999) *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: Edusc.
- Fairbrother, K., & Warn, J. (2003). Workplace dimensions, stress & job satisfaction. *Journal of Managerial Psychology*, 18 (1), 8-21.
- Fako, T.T., 2010. Occupational stress among university employees in Botswana. *European. Journal of Social Science.*, 15, 313-326.
- Figuerola, N. L., Schufer, M., Muiños, R., Marro, C., & Coria, E. A. (2001). Um instrumento para a avaliação de estressores psicossociais no contexto de emprego. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 653-659.
- França, A. C. L. & Rodrigues, A. L. (1997). *Stress e trabalho: guia básico com abordagem psicossomática*. São Paulo: Atlas editor.
- França, A. C. L. & Rodrigues, A. L. (1999). *Stress e Trabalho: numa abordagem psicossomática*. São Paulo: Atlas,
- Gaur, S. P. & Dhawan, N., 2000, *Work related stressors and adaptation pattern among women professionals*. *Psy. Stu.*, 45(1&2): 58-63.
- Gillespie, N. A., Walsh, M., Winefield, A. H., Dua, J. & Stough, C. (2001). Occupational stress in universities: staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress. *Work & stress*, 15(1): 53-72.
- Gorton, R.A. (1982). Teacher job satisfaction. In H.E. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* 5. 1903-1908. New York: The Free Press.
- Grandjean, E. (1998) *Manual de Ergonomia: adaptando o trabalho ao homem*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman.
-

-
- Gunbayi, I (2007). *School climate and teachers' perceptions on climate factors: research into nine urban high schools*. The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET July. 6 (7).
- Hair, J. F., Andreson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (1995) *Multivariate Data Analysis*, New Jersey, Prentice-Hall International, Inc.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black W. C. (1998). *Multivariate data analysis*. 5th ed. New Jersey: Prentice Hall..
- Hair, J. F. , Black. B. ; Babin, B.; Anderson, R.E. ; Tatham, R. L. (2005) *Multivariate Data Analysis*. 5ª. ed. Prentice-Hall.
- Hair, J. F., Andreson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (2006). *Análise Multivariada de Dados*. 5. ed .Porto Alegre: Bookman.
- Hind P. & Doyle C. (1996). A Cross-Cultural Comparison Of Perceived Occupational Stress In Academics In Higher Education, *International Journal Of Psychology*, 31 (3) No.354.112.
- Hinton, J. & Rotheiler, E. (1998). The psychopathology of stress in teachers. In J. Dunham and V. Varma (Eds), *Stress in teachers: past, present and future*. London: Whurr..
- Jepson. E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1) 183-197.
- Jesus, S.N. (1997). *Bem-estar dos professores. Estratégias para realização e desenvolvimento profissional* (1ª ed). Coimbra. Ed. do autor.
-

-
- Jordão, F. & Aragão, A. (2011). *Desenvolvimento e estudo psicométrico da Escala de Fontes Organizacionais de Stresse na Docência Universitária*. Manuscrito submetido para publicação.
- Kinman, G. (1998). Pressure points: A survey into the causes and consequences of occupational stress in UK academic and related staff. London: Association of University Teachers.
- Kinman, G. (2001). Pressure points: A review of research on stressors and strains in UK academics. *Educational Psychology*, 21(4), 473- 492.
- Lambrou, Helena (2004). *E o Stresse como Vai*. Disponível em: http://helena.nisthai.com/Meus_Textos/meustextos15.htm.. Acessado em: 28/10/2010.
- Lazarus RS & Folkman S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. London: Oxford University Press.
- Lee, K.M., Herrman T.J. , Lingenfelser J. & Jackson S. D.(2005). Classification and prediction of maize hardness-associated properties using multivariate statistical analyses. *Journal of Cereal Science*, 41, 85-93.
- Lipp M.E.N. (1998). *Os efeitos do stresse na pressão. Alerta Hipertenso*, Campinas; São Paulo; 5(17) 4-9.
- Lipp. M. E.N. (2003). *Stress*. (5ª ed.). São Paulo: Contexto.
- Manthei, R. & Solman, R. (1988). Teacher stress and negative outcomes in Canterbury state schools. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 23, 145-163.
-

-
- Martins, A. M. S. & Zafaneli, C. (2006) Professor Universitário: Aprendendo a Lidar com o Stresse. *Educere - Revista da Educação*, 6(1) 61-65.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(1), 99–113.
- McEvoy A.W.R. (2000). Antisocial behaviour, academic failure and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioural Disorder*, 8, 130-141.
- Mearns J.; & Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress and Coping*, 16(1) 71-82.
- Mendes, F. M. P. (2002). *Incidência de burnout em professores universitários*. Dissertação de Mestrado de Engenharia da Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus group as qualitative research* (2^a ed. Vol. 16). London: Sage University Paper.
- Nayak, J. (2008). *Factors influencing stress and coping strategies among the degree college teachers of dharwad city, Karnataka*. Degree of Master of Home Science In Family Resource Management. Dharwad: Science University of Agricultural Sciences. University of Agricultural Sciences, Dharwad.
- Ngidi, D. P. & Sibaya P. T. (2002). Black Teachers' personality dimensions and work-related stress factors. *South African Journal of Psychology* December, 32(3) 7-15.
- Noblet, A., Rodwell, J & McWilliams, J (2001). The job strain model is enough for managers: no augmentation needed. *Journal of managerial Psychology*, 16, 635- 649.
-

-
- Oginska-Bulik, N. (2005). Emotional intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and health outcomes in human service workers. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 18(2), 167-175.
- Olsen, D. (1993). Work satisfaction and stress in the first and third year of academic appointment. *Journal of Higher Education*, 64, 453-472.
- Pandey, R. & Tripathy, S., (2001), Occupational stress and burnout in engineering teachers. *Journal of Indian Academic. Applied. Psychology.*, 27(1&2) 67-73.
- Paschoal, T. & Tamayo, A. (2004) *Validação da Escala de Stresse no trabalho*. Estudos de Psicologia, Universidade de Brasília, 9 (1), 45-4552.
- Pérez J. R. (1992). *Stress no ambiente organizacional: Conceitos e Tendências*. *Boletim de Psicologia*, São Paulo. 42(96/97) 89-97.
- Perkins, V. (1995) *Stress: o ponto de rutura*. São Paulo: Jovens Médicos.
- Perrenoud, P. (2000). *A pedagogia diferenciada. Das intecções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Pestana, M.; Gageiro, J. (2000). *Análise de dados para ciências sociais*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Peterson, D., 1995, *Organizational behaviour issues for managers. Paper in Indian Institute of Management*, Ahmedabad.
- Pinto, A. A. (2009). *Escala de fontes de stresse ocupacional na docência Universitária portuguesa: estudos Psicométricos*, Tese de mestrado. Universidade do Porto; Porto.
-

Ramos, Marcos (2001). *Desafiar o Desafio: prevenção do stresse no trabalho*, 1ª edição Editora RH, Lisboa.

República de Moçambique: Lei do Ensino Superior, Lei nº 5/2003, De 21 de janeiro.

Ryhal, P.C. & Singh, K., 1996, A study of correlates of job stress among university faculty. *Indian Psy. Rev.*, 46(1-2) 20-26.

Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGraw Hill.

Sarason, I.G., & Sarason, B.R. (1984). Life changes, moderators of stress, and health. In: A. Baum, S. Taylor, & J. Singer (Edtrs.) *Handbook of psychology and health*. (4) 279-300. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Silva, J. P; Damásio, B. F; Melo, S. A. & Aquino, T. A. A.(2008). *Stresse e Burnout em Professores*. 2(3) 75-83.

Siu Oi-ling (1995). *Occupational Stress Among Schoolteachers: A Review of Research Findings Relevant to Policy Formation*. *Education Journal*. Chinese University of Hong Kong 1996 winter, v. 23

Sharpley, C. F., Reynolds, R., Acosta, A., Dua, J. K. (1996), The presence, nature and effects of job stress on physical and psychological health at a large Australian university, *Journal of Educational Administration*, 34(4): 73-86

Sorato, M. T. & Marcoini, F. E. (2007). *A percepção do professor universitário acerca do stresse*. Saúde em revista O stresse do professor universitário, Piracicaba, 9 (21) 33-39

Sousa, I. F; Mendonça, H. & Zanini, D. S. (2006); *Burnout em docentes universitários*; revista Psicologia e Saúde, 2009, 1 (1), 1-8.

-
- Tardif, M. & Lessard, C. (2005). *Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis,RJ: Vozes
- Taris, T.W. et al. (2001) *From inequity to burnout the role of job stress*. *Journal of Occupational Health Psychology*, Florida, 4(4) 303-323.
- Teichmann, M. & Ilvest, Jr M. . (2010) Sources of occupational stress in technical university academics. Dondon, P.; Martin, O. (Ed.), *Latest Trends on Engineering Education*, 448–453.
- Tinsley, H.E.A. & Tinsley, D. J. (1987).Uses of Fator Analysis in Counseling Psychology Research. *Journal of Counseling Psychology*, 34 (4), 414-424.
- Truch, S., (1980).*Teacher Burnout*, Academic Therapy Press Publications, Novato, CA.
- Tytherleigh, M.Y., Webb,C., Cooper, C.L. & Ricketts, C. (2005). Occupational stress in UK higher education institutions: A comparative study of all staff categories. *Higher Education Research & Development*, 24, 41-61.
- Universidade Eduardo Mondlane; Regulamento da Carreira docente da UEM, Maputo julho de 2007.
- Universidade Pedagógica, Regulamento da Carreira Docente; Conselho Universitário; Maputo, 06 dezembro De 2007.
- Vakola, M. & Nikolaou, I. (2005), *Attitudes towards organizational change – What is the role of employees’ stress and commitment?*, *Employee Relations*, 27(2) 160-174.
- Whitehead, A. & Ryba, K. (1995). New Zealand Teachers’ Perceptions of Occupational Stress and Coping Strategies. *New Zealand Journal of Educational Studies* , 30 (2)177-188.
-

Winefield, A. & Jarrett, R. (2001). Occupational stress in university staff.
International Journal of Stress Management, 8 (4), 285-298.

<http://paginas.fe.up.pt/~ptcastro/doc.html>; consultado a 18 de agosto, 2011.

http://www.portaldogoverno.gov.mz/Informacao/edu/subfo_inst_ens_sup/ acessado a
02 de junho de 2010

In Jornal a Verdade disponível em <http://www.verdade.co.mz/soltas/19357-governo-aposta-na-expansao-do-ensino-superior-com-equilibrio-e-qualidade>; consultado a 17 de outubro de 2011.

ANEXOS

Anexo A: Escala de fontes organizacionais de stresse na docência universitária
(versão original)



Questionário sobre as Fontes de Stresse na Docência Universitária

O presente questionário insere-se num estudo sobre o **Stresse ocupacional** e tem como objetivo **explorar quais os fatores que mais são percecionados como fontes de stresse** pelos docentes universitários.

Leia com atenção as instruções e responda com sinceridade. Toda a informação dada por si, neste questionário, é confidencial e o seu anonimato está garantido. Não existem respostas corretas ou erradas. Verifique, no final se respondeu a todas as questões.

Desde já, o nosso muito obrigado pela sua colaboração!

I. DADOS PESSOAIS

Sexo: F ☐ M ☐

Idade: _____

Categoria:

Professor Catedrático	<input type="checkbox"/>
Professor Associado	<input type="checkbox"/>
Professor Auxiliar	<input type="checkbox"/>
Professor Assistente	<input type="checkbox"/>

Nº de horas letivas/semana: _____

Nº de anos de docência
(ensino superior): _____

Exerce funções de gestão? Sim ☐ Em que órgão (s) _____

Não ☐ _____

Unidade orgânica a que pertence: _____

II. A seguir encontra um conjunto de afirmações que se referem a **potenciais fontes de stresse no seu trabalho**. Para **cada uma** delas, **escolha** a resposta que esteja mais de acordo com o **que sente**, assinalando com **uma cruz** a coluna correspondente.

A escala **varia de 1 a 6 pontos** em que **1 = Quase nunca é fonte de stresse** e **6 = Quase sempre é fonte de stresse**. Quanto mais próxima do **1** a avaliar uma situação, menos stressante a considera, e quanto mais próxima do **6** a avaliar, mais **stressante** a considera. Se estiver indeciso, assinale a opção de respostas que considera mais adequada para si.

1 = Quase nunca é fonte de stresse... 6 = Quase sempre é fonte de stresse

		1	2	3	4	5	6
1.	Espaço físico						
2.	A natureza das tarefas que tenho a realizar						
3.	A existência de ruído						
4.	A conjuntura política, económico e social						
5.	A conciliação dos múltiplos papéis decorrentes da minha atividade profissional						
6.	Os jogos de poder no seio da Faculdade						
7.	A sobrecarga de trabalho						
8.	A ausência de recursos materiais adequados						
9.	O ritmo de trabalho que imponho a mim mesmo(a)						
10.	A articulação entre a minha atividade profissional e familiar						
11.	O ambiente vivido na organização						
12.	As condições exigidas para a progressão na minha carreira						
13.	Responsabilidade e deveres inerentes à minha profissão						
14.	A ausência de trabalho em equipa						
15.	A necessidade de formação contínua						
16.	A relação com os meus estudantes						
17.	A existência de distorções ao nível da comunicação (ex. boatos, erros de interpretação)						
18.	Fatores do quotidiano (ex. trânsito, condições climatéricas, estacionamento)						
19.	O sistema de avaliação do meu desempenho (ex. provas de mestrado, doutoramento, agregação)						
20.	A relação com os meus superiores						
21.	O dilema pesquisa/docência						
22.	Corresponder às expectativas dos outros						
23.	A instabilidade do emprego						
24.	A relação com os meus colegas						
25.	A diversidade de tarefas que tenho a realizar						
26.	A ausência de recursos humanos adequados						
27.	A forma como a faculdade está organizada						
28.	Acontecimentos importantes de vida (ex. casamento, divórcio, doença, morte)						

III. A implementação do processo de Bolonha veio potenciar o efeito stressor das fontes anteriormente avaliados?

Sim ☐

Não ☐

Se sim, indica os três itens que, na sua opinião, mais foram afetados:

1. _____
2. _____
3. _____

Por favor, verifique se respondeu a todas as questões e se marcou uma só cruz em cada questão!

Anexo B: Escala administrada aos docentes moçambicanos para efeitos de adaptação (1ª versão)



Questionário sobre as Fontes de Stresse na Docência Universitária

O presente questionário insere-se num estudo sobre o **Stresse ocupacional** e tem como objetivo **explorar quais os fatores que mais são percecionados como fontes de stresse** pelos docentes universitários.

Leia com atenção as instruções e responda com sinceridade. Toda a informação dada por si, neste questionário, é confidencial e o seu anonimato está garantido. Não existem respostas corretas ou erradas. Verifique, no final se respondeu a todas as questões.

Desde já, o nosso muito obrigado pela sua colaboração!

I. DADOS PESSOAIS

Sexo: F ☐ M ☐

Idade: _____

Categoria:

Professor Catedrático	<input type="checkbox"/>
Professor Associado	<input type="checkbox"/>
Professor Auxiliar	<input type="checkbox"/>
Professor Assistente	<input type="checkbox"/>
Professor Assistente Estagiário	<input type="checkbox"/>

Nº de horas letivas/semana: _____

**Nº de anos de docência
(ensino superior):** _____

Exerce funções de gestão? Sim ☐ Em que órgão (s) _____

Não ☐ _____

Unidade orgânica a que pertence: _____

II. A seguir encontra um conjunto de afirmações que se referem a **potenciais fontes de stresse no seu trabalho**. Para **cada uma** delas, **escolha** a resposta que esteja mais de acordo com o **que sente**, assinalando com **uma cruz** a coluna correspondente.

A escala **varia de 1 a 6 pontos** em que **1 = Quase nunca é fonte de stresse** e **6 = Quase sempre é fonte de stresse**. Quanto mais próxima do **1** a avaliar uma situação, menos stressante a considera, e quanto mais próxima do **6** a avaliar, mais **stressante** a considera. Se estiver indeciso, assinale a opção de respostas que considera mais adequada para si.

1 = Quase nunca é fonte de stresse... 6 = Quase sempre é fonte de stresse

		1	2	3	4	5	6
29.	Características físicas do local de trabalho						
30.	A natureza das tarefas que tenho a realizar						
31.	A existência de ruído						
32.	As circunstâncias políticas, económicas e sociais						
33.	A conciliação dos múltiplos papéis decorrentes da minha atividade profissional						
34.	As disputas de poder no seio da faculdade						
35.	A sobrecarga de trabalho						
36.	A ausência de recursos materiais adequados						
37.	O ritmo de trabalho que imponho a mim mesmo(a)						
38.	A articulação entre a minha atividade profissional e familiar						
39.	O ambiente vivido na faculdade						
40.	As condições exigidas para a progressão na minha carreira						
41.	Responsabilidade e deveres inerentes à minha profissão						
42.	A ausência de trabalho em equipa						
43.	A necessidade de formação contínua						
44.	A relação com os meus estudantes						
45.	A existência de distorções ao nível da comunicação (ex. boatos, erros de interpretação)						
46.	Fatores do quotidiano (ex. trânsito, condições climatéricas, estacionamento)						
47.	O sistema de avaliação do meu desempenho						
48.	A relação com os meus superiores						
49.	O dilema pesquisa/docência						
50.	Corresponder às expectativas dos outros						
51.	A instabilidade do emprego						
52.	A relação com os meus colegas						
53.	A diversidade de tarefas que tenho a realizar						
54.	A ausência de colaboradores competentes na faculdade						
55.	A forma como a faculdade está organizada						
56.	Acontecimentos importantes de vida (ex. casamento, divórcio, doença, morte)						

Por favor, verifique se respondeu a todas as questões e se marcou uma só cruz em cada questão!

1. Das variáveis consideradas na **Parte I**, identifica aquelas que apresentam dificuldades de clareza e de interpretação, apresentando posteriormente as consequentes sugestões para a respetiva melhoria.

Item Original	Sugestão para adequação

2. Em relação a **Parte II** referente aos 28 itens do questionário acima, identifica aquele(s) de difícil **compreensão e interpretação** e apresente as respetivas sugestões para a sua melhor compreensão e interpretação.

Item Original	Sugestão para adequação

3. Dos 28 itens do questionário, identifique aquele(s) que apresentam conteúdo que considera **desajustado/inadequado ao contexto** da docência universitária em Moçambique, sugerindo de seguida as medidas para uma melhor adequação.

Item Original	Sugestão para adequação

Observações_____

Obrigado pela colaboração

Anexo C: Escala administrada aos docentes moçambicanos para efeitos de adaptação (2ª versão)



Questionário sobre as Fontes de Stresse na Docência Universitária

O presente questionário insere-se num estudo sobre o **Stresse ocupacional** e tem como objetivo **explorar quais os fatores que mais são percecionados como fontes de stresse** pelos docentes universitários.

Leia com atenção as instruções e responda com sinceridade. Toda a informação dada por si, neste questionário, é confidencial e o seu anonimato está garantido. Não existem respostas corretas ou erradas. Verifique, no final se respondeu a todas as questões.

Desde já, o nosso muito obrigado pela sua colaboração!

I. DADOS PESSOAIS

Sexo: F ☐ M ☐

Idade: _____

Categoria:

Professor Catedrático	<input type="checkbox"/>
Professor Associado	<input type="checkbox"/>
Professor Auxiliar	<input type="checkbox"/>
Professor Assistente	<input type="checkbox"/>
Professor Assistente Estagiário	<input type="checkbox"/>

Nº de horas letivas/semana: _____

**Nº de anos de docência
(ensino superior):** _____

Exerce funções de gestão? Sim ☐ Em que órgão (s) _____

Não ☐ _____

Unidade orgânica a que pertence: _____

II. A seguir encontra um conjunto de afirmações que se referem a **potenciais fontes de stresse no seu trabalho**. Para **cada uma** delas, **escolha** a resposta que esteja mais de acordo com o **que sente**, assinalando com **uma cruz** a coluna correspondente.

A escala **varia de 1 a 6 pontos** em que **1 = Quase nunca é fonte de stresse** e **6 = Quase sempre é fonte de stresse**. Quanto mais próxima do **1** a avaliar uma situação, menos stressante a considera, e quanto mais próxima do **6** a avaliar, mais **stressante** a considera. Se estiver indeciso, assinale a opção de respostas que considera mais adequada para si.

1 = Quase nunca é fonte de stresse... 6 = Quase sempre é fonte de stresse

		1	2	3	4	5	6
1.	Características físicas do local de trabalho						
2.	A natureza das tarefas que tenho a realizar						
3.	A existência de ruído						
4.	As circunstâncias políticas, económicas e sociais						
5.	A conciliação dos múltiplos papéis decorrentes da minha atividade profissional						
6.	As disputas de poder no seio da faculdade						
7.	A sobrecarga de trabalho						
8.	A ausência de recursos materiais adequados						
9.	O ritmo de trabalho que imponho a mim mesmo(a)						
10.	A articulação entre a minha atividade profissional e familiar						
11.	O ambiente vivido na faculdade						
12.	As condições exigidas para a progressão na minha carreira						
13.	Responsabilidade e deveres inerentes à minha profissão						
14.	A ausência de trabalho em equipa						
15.	A necessidade de formação contínua						
16.	A relação com os meus estudantes						
17.	A existência de distorções ao nível da comunicação (ex. boatos, erros de interpretação)						
18.	Fatores do quotidiano (ex. trânsito, condições climáticas, estacionamento)						
19.	O sistema de avaliação do meu desempenho						
20.	A relação com os meus superiores						
21.	O dilema pesquisa/docência						
22.	Corresponder às expectativas dos outros						
23.	A instabilidade do emprego						
24.	A relação com os meus colegas						
25.	A diversidade de tarefas que tenho a realizar						
26.	A ausência de colaboradores competentes na faculdade						
27.	A forma como a faculdade está organizada						
28.	Acontecimentos importantes de vida (ex. casamento, divórcio, doença, morte)						

Por favor, verifique se respondeu a todas as questões e se marcou uma só cruz em cada questão!

Anexo D: Versão final da EFOSDU adaptada para a docência universitária de moçambicana aplicada para o estudo psicométrico.



Questionário sobre as Fontes de Stresse na Docência Universitária

O presente questionário insere-se num estudo sobre o **Stresse ocupacional** e tem como objetivo **explorar quais os fatores que mais são percecionados como fontes de stresse** pelos docentes universitários.

Leia com atenção as instruções e responda com sinceridade. Toda a informação dada por si, neste questionário, é confidencial e o seu anonimato está garantido. Não existem respostas corretas ou erradas. Verifique, no final se respondeu a todas as questões.

Desde já, o nosso muito obrigado pela sua colaboração!

I. DADOS PESSOAIS

Sexo: F ☐ M ☐

Idade: _____

Categoria:

Professor Catedrático	<input type="checkbox"/>
Professor Associado	<input type="checkbox"/>
Professor Auxiliar	<input type="checkbox"/>
Professor Assistente	<input type="checkbox"/>
Professor Assistente Estagiário	<input type="checkbox"/>

Nº de horas letivas/semana: _____

**Nº de anos de docência
(ensino superior):** _____

Exerce funções de gestão? Sim ☐ Em que órgão (s) _____

Não ☐ _____

Unidade orgânica a que pertence: _____

II. A seguir encontra um conjunto de afirmações que se referem a **potenciais fontes de stresse no seu trabalho**. Para **cada uma** delas, **escolha** a resposta que esteja mais de acordo com o **que sente**, assinalando com **uma cruz** a coluna correspondente.

A escala **varia de 1 a 6 pontos** em que **1 = Quase nunca é fonte de stresse** e **6 = Quase sempre é fonte de stresse**. Quanto mais próxima do **1** a avaliar uma situação, menos stressante a considera, e quanto mais próxima do **6** a avaliar, mais **stressante** a considera. Se estiver indeciso, assinale a opção de respostas que considera mais adequada para si.

1 = Quase nunca é fonte de stresse... 6 = Quase sempre é fonte de stresse

		1	2	3	4	5	6
1.	Características físicas do local de trabalho						
2.	A natureza das tarefas que tenho a realizar						
3.	A existência de ruído						
4.	As circunstâncias políticas, económicas e sociais						
5.	A conciliação dos múltiplos papéis decorrentes da minha atividade profissional						
6.	As disputas de poder no seio da faculdade						
7.	A sobrecarga de trabalho						
8.	A ausência de recursos materiais adequados						
9.	O ritmo de trabalho que imponho a mim mesmo(a)						
10.	A articulação entre a minha atividade profissional e familiar						
11.	O ambiente vivido na faculdade						
12.	As condições exigidas para a progressão na minha carreira						
13.	Responsabilidade e deveres inerentes à minha profissão						
14.	A ausência de trabalho em equipa						
15.	A necessidade de formação contínua						
16.	A relação com os meus estudantes						
17.	A existência de distorções ao nível da comunicação (ex. boatos, erros de interpretação)						
18.	Fatores do quotidiano (ex. trânsito, condições climatéricas, estacionamento)						
19.	O sistema de avaliação do meu desempenho						
20.	A relação com os meus superiores						
21.	O dilema pesquisa/docência						
22.	Corresponder às expectativas dos outros						
23.	A instabilidade do emprego						
24.	A relação com os meus colegas						
25.	A diversidade de tarefas que tenho a realizar						
26.	A ausência de colaboradores competentes na faculdade						
27.	A forma como a faculdade está organizada						
28.	Acontecimentos importantes de vida (ex. casamento, divórcio, doença, morte)						

Anexo E: Análise fatorial inicial

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation ^a	Analysis N ^a	Missing N
Natureza das tarefas	5,10	,892	280	0
Sobre carga de trabalho	5,09	,913	280	0
Diversidade de tarefas	5,12	,876	280	0
Ambiente da faculdade	3,72	,981	280	0
Ausência de trabalho em equipa	3,83	,974	280	0
Organização da faculdade	3,81	1,077	280	0
Relação com estudantes	2,27	1,238	280	0
Relação com superiores	2,36	1,276	280	0
Relação com colegas	2,28	1,242	280	0
Progressão na minha carreira	2,42	1,250	280	0
Sistema de avaliação de desempenho	2,38	1,218	280	0
Instabilidade do emprego	2,40	1,260	280	0
Articulação trabalho/família	3,20	1,369	280	0
Fatores do quotidiano	3,23	1,385	280	0
Acontecimentos importantes da vida	3,20	1,381	280	0
Múltiplos papéis	5,00	1,000	280	0
Responsabilidades e deveres	5,10	,890	280	0
Corresponder às Expectativas dos outros	3,38	1,500	280	0
Características físicas do local de trabalho	4,14	1,320	280	0
Ruído	4,12	1,223	280	0
Ausência de recursos materiais adequados	4,95	,966	280	0
Ausência de colaboradores competentes	4,06	1,504	280	0
Ritmo de trabalho	3,58	1,358	280	0
Dilema pesquisa/docência	2,65	1,483	280	0
Disputa de poder na faculdade	2,55	1,403	280	0
Distorções na comunicação	4,17	1,565	280	0
Formação contínua	2,87	1,511	280	0
Circunstâncias políticas/económicas/sociais da faculdade	3,89	1,012	280	0

a. For each variable, missing values are replaced with the variable mean.

Communalities		
	Initial	Extraction
Natureza das tarefas	1,000	,964
Sobre carga de trabalho	1,000	,951
Diversidade de tarefas	1,000	,969
Ambiente da faculdade	1,000	,907
Ausência de trabalho em equipa	1,000	,864
Organização da faculdade	1,000	,899
Relação com estudantes	1,000	,973
Relação com superiores	1,000	,945
Relação com colegas	1,000	,973
Progressão na minha carreira	1,000	,968
Sistema de avaliação de desempenho	1,000	,965
Instabilidade do emprego	1,000	,976
Articulação trabalho/família	1,000	,940
Fatores do quotidiano	1,000	,933
Acontecimentos importantes da vida	1,000	,962
Múltiplos papéis	1,000	,790
Responsabilidades e deveres	1,000	,966
Corresponder às Expectativas dos outros	1,000	,442
Características físicas do local de trabalho	1,000	,672
Ruído	1,000	,657
Ausência de recursos materiais adequados	1,000	,340
Ausência de colaboradores competentes	1,000	,467
Ritmo de trabalho	1,000	,564
Dilema pesquisa/docência	1,000	,451
Disputa de poder na faculdade	1,000	,258
Distorções na comunicação	1,000	,413
Formação contínua	1,000	,384
Circunstâncias políticas/económicas/sociais	1,000	,368
Extraction Method: Principal Component Analysis.		

KMO and Bartlett's Test

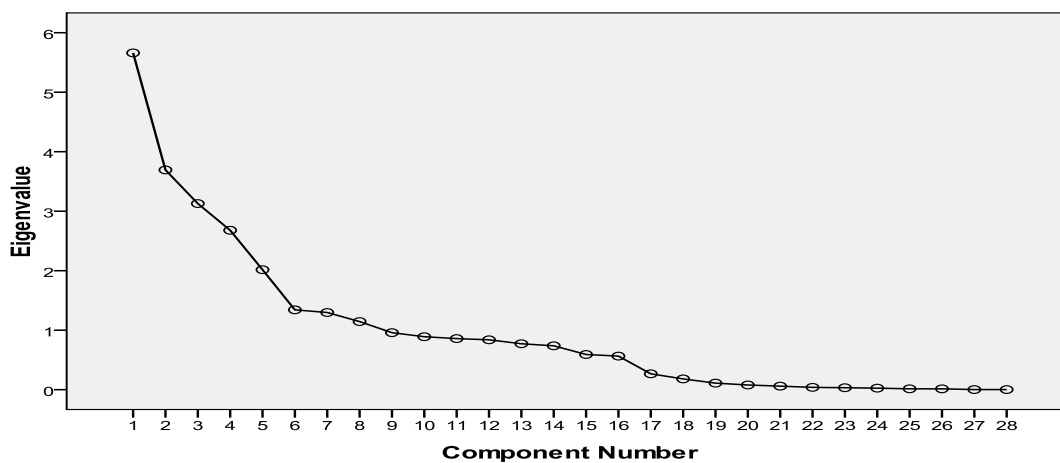
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.			,789
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square		10072,012
	df		378
	Sig.		,000

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,660	20,215	20,215	5,660	20,215	20,215	4,733	16,903	16,903
2	3,694	13,191	33,406	3,694	13,191	33,406	3,329	11,889	28,791
3	3,128	11,172	44,579	3,128	11,172	44,579	3,099	11,068	39,859
4	2,679	9,569	54,148	2,679	9,569	54,148	3,021	10,791	50,650
5	2,017	7,202	61,350	2,017	7,202	61,350	2,756	9,841	60,491
6	1,342	4,793	66,143	1,342	4,793	66,143	1,405	5,017	65,509
7	1,297	4,633	70,776	1,297	4,633	70,776	1,396	4,985	70,493
8	1,145	4,089	74,865	1,145	4,089	74,865	1,224	4,372	74,865
9	,958	3,422	78,287						
10	,891	3,180	81,468						
11	,859	3,067	84,535						
12	,838	2,994	87,528						
13	,772	2,758	90,286						
14	,738	2,634	92,920						
15	,592	2,113	95,033						
16	,564	2,015	97,048						
17	,267	,952	98,001						
18	,181	,646	98,647						
19	,110	,394	99,041						
20	,079	,282	99,323						
21	,059	,212	99,534						
22	,039	,140	99,674						
23	,033	,118	99,792						
24	,026	,092	99,884						
25	,015	,052	99,936						
26	,014	,050	99,986						
27	,002	,007	99,993						
28	,002	,007	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Scree Plot



Component Matrix^a

	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Responsabilidades e deveres	,799	,565						
Natureza das tarefas	,798	,565						
Diversidade de tarefas	,794	,572						
Sobre carga de trabalho	,777	,580						
Múltiplos papéis	,714	,508						
Relação com superiores	-,592	,527			,480			
Relação com estudantes	-,589	,564			,481			
Sistema de avaliação de desempenho	-,588	,518			-,570			
Progressão na minha carreira	-,588	,502			-,587			
Relação com colegas	-,585	,563			,487			
Corresponder às Expectativas dos outros	-,511	,375						
Acontecimentos importantes da vida			,916	-,307				
Fatores do quotidiano			,909					
Articulação trabalho/família			,905	-,307				
Organização da faculdade				,862				
Ausência de trabalho em equipa				,840				
Ambiente da faculdade			,319	,839				
Instabilidade do emprego	-,589	,507			-,592			
Ruído						,729		
Características físicas do local de trabalho						,572		-,420
Ausência de colaboradores competentes							,550	
Distorções na comunicação						,342	,519	
Circunstâncias políticas/económicas/sociais da faculdade							,417	
Formação contínua							-,359	
Disputa de poder na faculdade								
Ritmo de trabalho						,362		,580
Dilema pesquisa/docência							,382	,464
Ausência de recursos materiais adequados								-,441

Extraction Method: Principal Component Analysis.

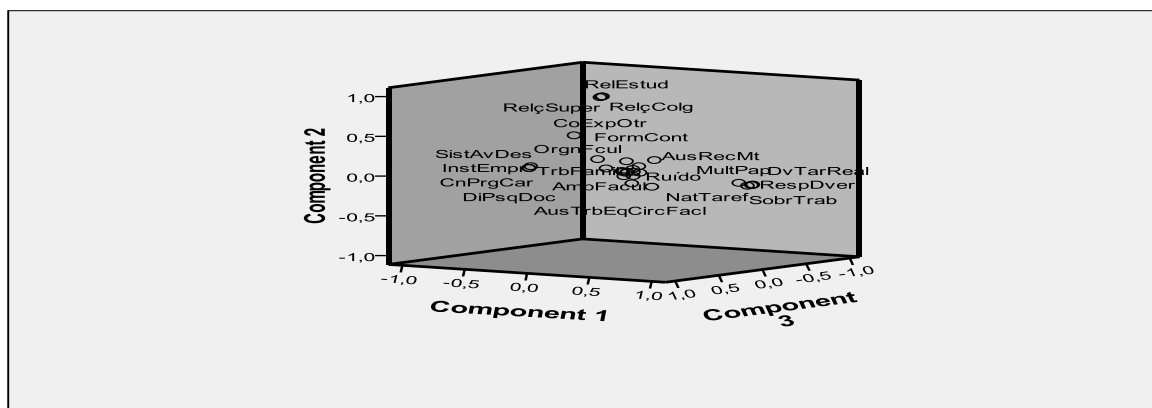
a. 8 components extracted.

Rotated Component Matrix ^a								
	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Diversidade de tarefas	,978							
Responsabilidades e deveres	,975							
Natureza das tarefas	,974							
Sobre carga de trabalho	,969							
Múltiplos papéis	,878							
Relação com colegas		,970						
Relação com estudantes		,969						
Relação com superiores		,956						
Corresponder às Expectativas dos outros		,505	,377					
Instabilidade do emprego			,965					
Progressão na minha carreira			,962					
Sistema de avaliação de desempenho			,956					
Acontecimentos importantes da vida				,976				
Articulação trabalho/família				,966				
Fatores do quotidiano				,959				
Ambiente da faculdade					,945			
Organização da faculdade					,944			
Ausência de trabalho em equipa					,919			
Ausência de colaboradores competentes						,624		
Distorções na comunicação						,574		
Circunstâncias políticas/económicas/sociais da faculdade				-,373		,430		
Disputa de poder na faculdade						,398		
Formação contínua						-,393		,309
Características físicas do local de trabalho							,785	
Ruído							,725	
Ritmo de trabalho								,723
Dilema pesquisa/docência							-,317	,460
Ausência de recursos materiais adequados								-,448
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.								
a. Rotation converged in 6 iterations.								

Component Transformation Matrix								
Component	1	2	3	4	5	6	7	8
1	,743	-,474	-,446	-,002	,117	,100	-,021	-,020
2	,652	,540	,471	-,120	-,185	,047	,096	-,025
3	,070	,135	,090	,919	,288	,170	-,072	-,088
4	,001	,206	,033	-,321	,915	,066	,028	,104
5	-,015	,601	-,730	,063	-,095	-,111	,274	,076
6	-,039	-,219	,154	,089	-,013	,219	,834	,418
7	-,097	,117	-,114	-,125	-,144	,907	-,269	,178
8	,082	,023	,022	,104	-,038	-,267	-,375	,877

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Component Plot in Rotated Space



Component Score Coefficient Matrix

	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Natureza das tarefas	,213	,016	,013	,008	-,011	-,020	-,008	,018
Sobre carga de trabalho	,213	,007	,035	,002	,004	-,030	,003	-,006
Diversidade de tarefas	,215	,012	,021	,015	-,011	-,023	-,004	,029
Ambiente da faculdade	,000	-,002	,014	,003	,346	-,012	,008	-,019
Ausência de trabalho em equipa	-,003	-,004	,036	-,020	,336	,004	-,059	,005
Organização da faculdade	,001	,013	,005	-,012	,350	-,042	,047	-,039
Relação com estudantes	,022	,327	-,075	-,007	,001	,006	-,042	,008
Relação com superiores	,017	,326	-,080	-,004	,004	,000	-,058	,009
Relação com colegas	,023	,329	-,078	-,004	-,002	-,002	-,047	,004
Progressão na minha carreira	,023	-,070	,345	,003	,017	-,012	,006	,016
Sistema de avaliação de desempenho	,024	-,060	,340	,006	,012	,008	,004	,029
Instabilidade do emprego	,022	-,069	,346	-,004	,017	-,003	,002	,014
Articulação trabalho/família	,003	,001	,002	,323	-,016	,003	,016	,028
Fatores do quotidiano	,016	,000	,009	,319	-,007	-,017	,009	-,011
Acontecimentos importantes da vida	,004	-,002	,004	,326	-,014	,004	,011	,030
Múltiplos papéis	,195	,016	,019	-,007	,031	-,070	,005	-,025
Responsabilidades e deveres	,213	,017	,012	,007	-,012	-,019	-,012	,021
Corresponder às Expectativas dos outros	-,008	,122	,071	,014	,002	,041	,055	-,084
Características físicas do local de trabalho	-,007	-,058	,025	,013	-,028	-,027	,585	-,178
Ruído	-,002	-,012	-,010	,013	,018	,135	,516	,193
Ausência de recursos materiais adequados	,014	,082	-,062	,001	,051	,142	,045	-,377
Ausência de colaboradores competentes	-,035	,020	,047	,007	-,004	,455	-,066	-,042
Ritmo de trabalho	,015	,040	-,018	,031	,015	,009	,036	,591
Dilema pesquisa/docência	,028	-,025	-,011	,019	-,048	,172	-,245	,403
Disputa de poder na faculdade	-,039	-,041	-,016	,025	,043	,283	,084	-,065
Distorções na comunicação	-,029	,018	-,023	-,029	-,024	,430	,123	,159
Formação contínua	,008	,015	,036	,028	,064	-,289	,153	,243
Circunstâncias políticas/económicas/sociais da faculdade	,005	,017	,010	-,155	-,044	,340	-,010	-,088

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Component Scores.

Anexo F: Análise fatorial final

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation ^a	Analysis N ^a	Missing N
Natureza das tarefas	5,10	,892	280	0
Sobre carga de trabalho	5,09	,913	280	0
Diversidade de tarefas	5,12	,876	280	0
Ambiente da faculdade	3,72	,981	280	0
Ausência de trabalho em equipa	3,83	,974	280	0
Organização da faculdade	3,81	1,077	280	0
Relação com estudantes	2,27	1,238	280	0
Relação com superiores	2,36	1,276	280	0
Relação com colegas	2,28	1,242	280	0
Progressão na minha carreira	2,42	1,250	280	0
Sistema de avaliação de desempenho	2,38	1,218	280	0
Instabilidade do emprego	2,40	1,260	280	0
Articulação trabalho/família	3,20	1,369	280	0
Fatores do quotidiano	3,23	1,385	280	0
Acontecimentos importantes da vida	3,20	1,381	280	0
Múltiplos papéis	5,00	1,000	280	0
Responsabilidades e deveres	5,10	,890	280	0
Características físicas do local de trabalho	4,14	1,320	280	0
Ruído	4,12	1,223	280	0
Ausência de colaboradores competentes	4,06	1,504	280	0
Ritmo de trabalho	3,58	1,358	280	0
Dilema pesquisa/docência	2,65	1,483	280	0

a. For each variable, missing values are replaced with the variable mean.

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,785
Bartlett's Test of Sphericity	9831,923
Approx. Chi-Square	
df	231
Sig.	,000

Communalities

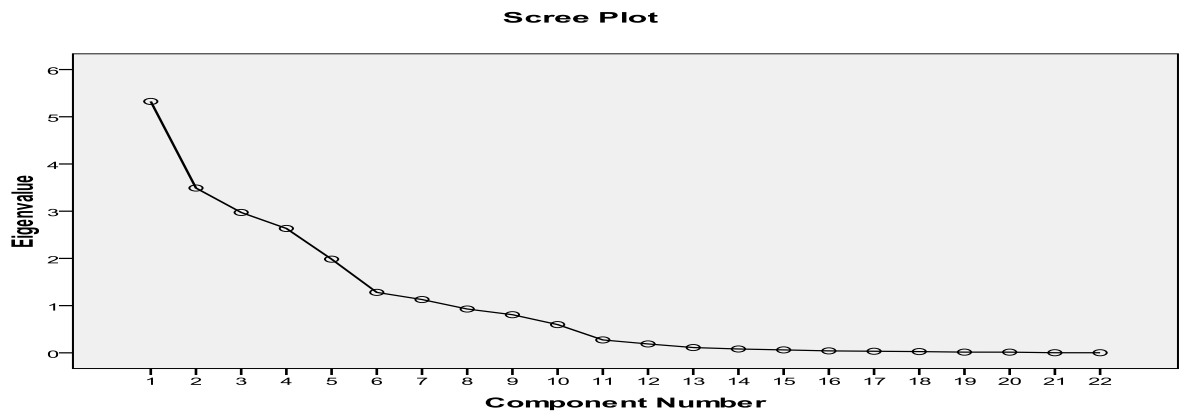
	Initial	Extraction
Natureza das tarefas	1,000	,966
Sobre carga de trabalho	1,000	,950
Diversidade de tarefas	1,000	,972
Ambiente da faculdade	1,000	,915
Ausência de trabalho em equipa	1,000	,870
Organização da faculdade	1,000	,908
Relação com estudantes	1,000	,989
Relação com superiores	1,000	,967
Relação com colegas	1,000	,987
Progressão na minha carreira	1,000	,974
Sistema de avaliação de desempenho	1,000	,972
Instabilidade do emprego	1,000	,982
Articulação trabalho/família	1,000	,955
Fatores do quotidiano	1,000	,947
Acontecimentos importantes da vida	1,000	,975
Múltiplos papéis	1,000	,790
Responsabilidades e deveres	1,000	,968
Características físicas do local de trabalho	1,000	,657
Ruído	1,000	,720
Ausência de colaboradores competentes	1,000	,294
Ritmo de trabalho	1,000	,553
Dilema pesquisa/docência	1,000	,505

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,325	24,202	24,202	5,325	24,202	24,202	4,667	21,215	21,215
2	3,490	15,866	40,068	3,490	15,866	40,068	2,997	13,622	34,837
3	2,973	13,514	53,582	2,973	13,514	53,582	2,987	13,577	48,414
4	2,634	11,974	65,556	2,634	11,974	65,556	2,928	13,310	61,724
5	1,984	9,017	74,573	1,984	9,017	74,573	2,710	12,320	74,044
6	1,280	5,820	80,393	1,280	5,820	80,393	1,357	6,169	80,213
7	1,129	5,130	85,523	1,129	5,130	85,523	1,168	5,310	85,523
8	,928	4,218	89,742						
9	,808	3,671	93,412						
10	,598	2,719	96,131						
11	,273	1,241	97,372						
12	,188	,856	98,229						
13	,112	,509	98,738						
14	,081	,370	99,108						
15	,062	,282	99,390						
16	,041	,187	99,577						
17	,033	,152	99,729						
18	,026	,120	99,849						
19	,015	,067	99,916						
20	,014	,065	99,982						
21	,002	,009	99,991						
22	,002	,009	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.



Component Matrix^a

	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
Responsabilidades e deveres	,846	,500					
Natureza das tarefas	,845	,499					
Diversidade de tarefas	,842	,507					
Sobre carga de trabalho	,827	,511					
Múltiplos papéis	,760	,443					
Relação com estudantes	-,536	,601			,518		
Relação com colegas	-,532	,600			,523		
Sistema de avaliação de desempenho	-,550	,583			-,549		
Relação com superiores	-,544	,568			,520		
Acontecimentos importantes da vida			,939				
Fatores do quotidiano			,930				
Articulação trabalho/família			,928				
Organização da faculdade				,866			
Ausência de trabalho em equipa				,847			
Ambiente da faculdade				,846			
Instabilidade do emprego	-,552	,569			-,574		
Progressão na minha carreira	-,550	,565			-,570		
Ruído						,734	
Características físicas do local de trabalho						,724	
Ritmo de trabalho							,662
Dilema pesquisa/docência							,614
Ausência de colaboradores competentes							,405

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
Responsabilidades e deveres	,846	,500					
Natureza das tarefas	,845	,499					
Diversidade de tarefas	,842	,507					
Sobre carga de trabalho	,827	,511					
Múltiplos papéis	,760	,443					
Relação com estudantes	-,536	,601			,518		
Relação com colegas	-,532	,600			,523		
Sistema de avaliação de desempenho	-,550	,583			-,549		
Relação com superiores	-,544	,568			,520		
Acontecimentos importantes da vida			,939				
Fatores do quotidiano			,930				
Articulação trabalho/família			,928				
Organização da faculdade				,866			
Ausência de trabalho em equipa				,847			
Ambiente da faculdade				,846			
Instabilidade do emprego	-,552	,569			-,574		
Progressão na minha carreira	-,550	,565			-,570		
Ruído						,734	
Características físicas do local de trabalho						,724	
Ritmo de trabalho							,662
Dilema pesquisa/docência							,614
Ausência de colaboradores competentes							,405

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 7 components extracted.

Rotated Component Matrix ^a							
	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
Diversidade de tarefas	,980						
Responsabilidades e deveres	,978						
Natureza das tarefas	,977						
Sobre carga de trabalho	,970						
Múltiplos papéis	,880						
Relação com colegas		,973					
Relação com estudantes		,973					
Relação com superiores		,963					
Instabilidade do emprego			,971				
Progressão na minha carreira			,967				
Sistema de avaliação de desempenho			,962				
Acontecimentos importantes da vida				,986			
Articulação trabalho/família				,976			
Fatores do quotidiano				,972			
Ambiente da faculdade					,950		
Organização da faculdade					,949		
Ausência de trabalho em equipa					,925		
Ruído						,815	
Características físicas do local de trabalho						,734	-,311
Ritmo de trabalho						,313	,642
Dilema pesquisa/docência							,641
Ausência de colaboradores competentes							,439
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.							
a. Rotation converged in 5 iterations.							

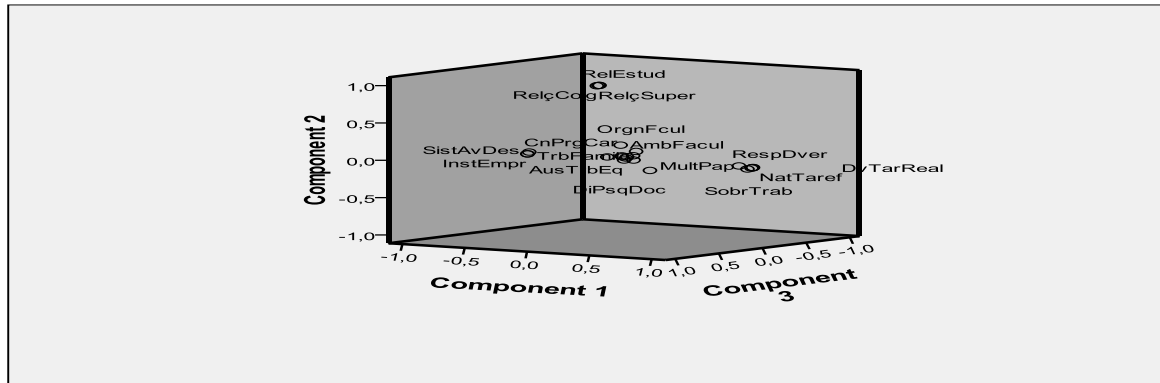
Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4	5	6	7
1	,806	-,406	-,413	-,001	,115	,010	,047
2	,584	,551	,537	-,073	-,230	,092	-,001
3	,057	,089	,102	,946	,262	-,079	,087
4	,023	,226	,093	-,295	,918	,019	,098
5	-,025	,650	-,706	,060	-,071	,262	-,026
6	-,048	-,224	,153	,080	,055	,952	-,088
7	-,050	-,013	-,002	-,046	-,117	,096	,986

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Component Plot in Rotated Space



Component Score Coefficient Matrix

	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
Natureza das tarefas	,214	,020	,010	,004	-,012	-,008	,003
Sobre carga de trabalho	,213	,008	,032	-,001	,001	,001	-,006
Diversidade de tarefas	,214	,016	,017	,008	-,013	-,002	,015
Ambiente da faculdade	-,001	,000	,011	,008	,353	,014	-,022
Ausência de trabalho em equipa	-,003	-,002	,032	-,015	,344	-,049	,003
Organização da faculdade	,000	,018	,003	-,005	,358	,050	-,070
Relação com estudantes	,023	,352	-,058	-,001	,004	-,031	-,006
Relação com superiores	,016	,351	-,064	,001	,006	-,040	,008
Relação com colegas	,023	,354	-,061	,001	,001	-,035	-,010
Progressão na minha carreira	,017	-,065	,352	-,003	,013	,018	,007
Sistema de avaliação de desempenho	,020	-,054	,346	,001	,010	,016	,013
Instabilidade do emprego	,017	-,064	,353	-,009	,014	,012	,004
Articulação trabalho/família	-,005	,002	-,007	,335	-,008	,024	,004
Fatores do quotidiano	,008	,002	,001	,334	,000	,013	-,031
Acontecimentos importantes da vida	-,005	-,002	-,005	,338	-,007	,024	,011
Múltiplos papéis	,195	,022	,015	-,011	,029	-,015	-,063
Responsabilidades e deveres	,214	,021	,009	,002	-,013	-,011	,007
Características físicas do local de trabalho	,001	-,059	,038	,034	-,019	,549	-,255
Ruído	-,015	-,019	,000	,009	,026	,611	,176
Ausência de colaboradores competentes	,001	-,008	,079	,053	,004	-,049	,371
Ritmo de trabalho	-,041	,041	-,033	-,046	-,009	,233	,567
Dilema pesquisa/docência	,007	-,041	-,017	-,021	-,062	-,117	,555

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Component Scores.

Anexo G: Valores de consistência interna dos fatores extraídos

Fator 1: Características de trabalho

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,978	5

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Diversidade de tarefas	5,12	,876	280
Responsabilidades e deveres	5,10	,890	280
Natureza das tarefas	5,10	,892	280
Sobre carga de trabalho	5,09	,913	280
Múltiplos papéis	5,00	1,000	280

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Diversidade de tarefas	20,30	12,482	,973	,968
Responsabilidades e deveres	20,32	12,397	,970	,968
Natureza das tarefas	20,31	12,395	,968	,968
Sobre carga de trabalho	20,33	12,293	,959	,969
Múltiplos papéis	20,41	12,430	,828	,991

Fator 2: Relacionamento Interpessoal

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,992	3

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Relação com colegas	2,28	1,242	280
Relação com estudantes	2,27	1,238	280
Relação com superiores	2,36	1,276	280

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Relação com colegas	4,63	6,220	,989	,984
Relação com estudantes	4,64	6,232	,991	,983
Relação com superiores	4,55	6,141	,968	,999

Fator 3: Carreira profissional

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,991	3

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Instabilidade do emprego	2,40	1,260	280
Progressão na minha carreira	2,42	1,250	280
Sistema de avaliação de desempenho	2,38	1,218	280

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Instabilidade do emprego	4,80	5,981	,988	,981
Progressão na minha carreira	4,78	6,073	,977	,988
Sistema de avaliação de desempenho	4,82	6,240	,975	,990

Fator 4: Fatores Extra organizacionais

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,981	3

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Articulação trabalho/família	3,20	1,369	280
Fatores do cotidiano	3,23	1,385	280
Acontecimentos importantes da vida	3,20	1,381	280

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Articulação trabalho/família	6,43	7,471	,951	,976
Fatores do cotidiano	6,40	7,423	,944	,981
Acontecimentos importantes da vida	6,43	7,271	,978	,957

Fator 5: Estrutura e clima organizacionais

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,939	3

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Ambiente da faculdade	3,72	,981	280
Organização da faculdade	3,81	1,077	280
Ausência de trabalho em equipa	3,83	,974	280

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Ambiente da faculdade	7,63	3,803	,901	,892
Organização da faculdade	7,54	3,496	,883	,907
Ausência de trabalho em equipa	7,53	3,985	,844	,935

Fator 6

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,464	2

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Ruído	4,12	1,223	280
Características físicas do local de trabalho	4,14	1,320	280

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Ruído	4,14	1,743	,303	. ^a
Características físicas do local de trabalho	4,12	1,495	,303	. ^a

a. The value is negative due to a negative average covariance among items. This violates reliability model assumptions. You may want to check item codings.

Fator 7**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,138	3

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Ritmo de trabalho	3,58	1,358	280
Dilema pesquisa/docência	2,65	1,483	280
Ausência de colaboradores competentes	4,06	1,504	280

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Ritmo de trabalho	6,71	4,886	,036	,174
Dilema pesquisa/docência	7,64	4,131	,102	,013
Ausência de colaboradores competentes	6,23	4,232	,073	,089

Consistência interna dos 5 fatores extraídos

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,716	17

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Articulação trabalho/família	3,20	1,369	280
Fatores do cotidiano	3,23	1,385	280
Acontecimentos importantes da vida	3,20	1,381	280
Progressão na minha carreira	2,42	1,250	280
Sistema de avaliação de desempenho	2,38	1,218	280
Instabilidade do emprego	2,40	1,260	280
Organização da faculdade	3,81	1,077	280
Relação com estudantes	2,27	1,238	280
Relação com superiores	2,36	1,276	280
Relação com colegas	2,28	1,242	280
Natureza das tarefas	5,10	,892	280
Sobre carga de trabalho	5,09	,913	280
Diversidade de tarefas	5,12	,876	280
Múltiplos papéis	5,00	1,000	280
Responsabilidades e deveres	5,10	,890	280
Ambiente da faculdade	3,72	,981	280
Ausência de trabalho em equipa	3,83	,974	280

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Articulação trabalho/família	57,30	59,573	,329	,701
Fatores do cotidiano	57,27	58,815	,361	,697
Acontecimentos importantes da vida	57,30	59,373	,335	,700
Progressão na minha carreira	58,08	60,216	,341	,699
Sistema de avaliação de desempenho	58,12	60,021	,365	,697
Instabilidade do emprego	58,10	60,284	,334	,700
Organização da faculdade	56,69	64,307	,170	,716
Relação com estudantes	58,23	59,632	,379	,695
Relação com superiores	58,14	59,736	,357	,698
Relação com colegas	58,22	59,621	,377	,695
Natureza das tarefas	55,40	63,616	,280	,706
Sobre carga de trabalho	55,41	63,254	,297	,705
Diversidade de tarefas	55,38	63,491	,297	,705
Múltiplos papéis	55,50	63,448	,248	,709
Responsabilidades e deveres	55,40	63,660	,278	,706
Ambiente da faculdade	56,78	64,551	,183	,714
Ausência de trabalho em equipa	56,68	64,722	,174	,715

Anexo H: Correlações entre fatores e entre estes e as variáveis idade, anos de docência universitária e horas letivas

Correlations								
		F1	F2	F3	F4	F5	Idade	Anos de docência universitária
F1	Pearson Correlation	1	-,157**	-,168**	-,009	,043	,094	-,066
	Sig. (2-tailed)		,009	,005	,885	,470	,115	,273
	N	280	280	280	280	280	280	280
F2	Pearson Correlation	-,157**	1	,354**	,000	-,069	-,476**	-,433**
	Sig. (2-tailed)	,009		,000	,996	,247	,000	,000
	N	280	280	280	280	280	280	280
F3	Pearson Correlation	-,168**	,354**	1	-,007	-,098	-,294**	-,362**
	Sig. (2-tailed)	,005	,000		,905	,103	,000	,001
	N	280	280	280	280	280	280	280
F4	Pearson Correlation	-,009	,000	-,007	1	,031	,080	-,124*
	Sig. (2-tailed)	,885	,996	,905		,601	,183	,039
	N	280	280	280	280	280	280	280
F5	Pearson Correlation	,043	-,069	-,098	,031	1	,044	,035
	Sig. (2-tailed)	,470	,247	,103	,601		,463	,557
	N	280	280	280	280	280	280	280
Idade	Pearson Correlation	,094	-,476**	-,294**	,080	,044	1	-,349**
	Sig. (2-tailed)	,115	,000	,000	,183	,463		,000
	N	280	280	280	280	280	280	280
Horas Letivas/Semanais	Pearson Correlation	-,066	,247**	,191**	-,124*	,035	-,349**	1
	Sig. (2-tailed)	,273	,000	,001	,039	,557	,000	
	N	280	280	280	280	280	280	280
Anos de docência universitária	Pearson Correlation	,214**	-,433**	-,362**	-,027	,076	,742**	-,240**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,651	,203	,000	
	N	280	280	280	280	280	280	280

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Anexo I: Identificação dos fatores indutores de stresse

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
F1	280	5,0836	,87793	,05247
F2	280	2,3024	1,24235	,07424
F3	280	2,4000	1,23193	,07362
F4	280	3,2083	1,35255	,08083
F5	280	3,7833	,95533	,05709

One-Sample Test

	Test Value = 0					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
F1	96,892	279	,000	5,08357	4,9803	5,1869
F2	31,011	279	,000	2,30238	2,1562	2,4485
F3	32,599	279	,000	2,40000	2,2551	2,5449
F4	39,692	279	,000	3,20833	3,0492	3,3674
F5	66,267	279	,000	3,78333	3,6709	3,8957

Group Statistics

	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
F1	masculino	140	5,1743	,78469	,06632
	feminino	140	4,9929	,95644	,08083
F2	masculino	140	2,3929	1,28651	,10873
	feminino	140	2,2119	1,19432	,10094
F3	masculino	140	2,4500	1,29558	,10950
	feminino	140	2,3500	1,16732	,09866
F4	masculino	140	3,1429	1,35128	,11420
	feminino	140	3,2738	1,35549	,11456
F5	masculino	140	3,8262	,87552	,07399
	feminino	140	3,7405	1,03037	,08708

1-Comparação das médias por sexo

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
F1	Equal variances assumed	1,422	,234	1,735	278	,084	,18143	,10456	-,02440	,38725
	Equal variances not assumed			1,735	267,778	,084	,18143	,10456	-,02443	,38729
F2	Equal variances assumed	,741	,390	1,220	278	,224	,18095	,14836	-,11110	,47300
	Equal variances not assumed			1,220	276,477	,224	,18095	,14836	-,11111	,47301
F3	Equal variances assumed	2,970	,086	,678	278	,498	,10000	,14739	-,19013	,39013
	Equal variances not assumed			,678	275,032	,498	,10000	,14739	-,19015	,39015
F4	Equal variances assumed	,281	,596	-,810	278	,419	-,13095	,16176	-,44938	,18748
	Equal variances not assumed			-,810	277,997	,419	-,13095	,16176	-,44938	,18748
F5	Equal variances assumed	6,412	,012	,750	278	,454	,08571	,11427	-,13924	,31067
	Equal variances not assumed			,750	270,939	,454	,08571	,11427	-,13926	,31069

2- Categorias profissionais

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
F1	Between Groups	9,376	4	2,344	3,134	,015
	Within Groups	205,668	275	,748		
	Total	215,044	279			
F2	Between Groups	94,386	4	23,597	19,299	,000
	Within Groups	336,234	275	1,223		
	Total	430,621	279			
F3	Between Groups	61,029	4	15,257	11,578	,000
	Within Groups	362,393	275	1,318		
	Total	423,422	279			
F4	Between Groups	4,783	4	1,196	,650	,627
	Within Groups	505,620	275	1,839		
	Total	510,403	279			
F5	Between Groups	2,806	4	,702	,766	,548
	Within Groups	251,827	275	,916		
	Total	254,633	279			

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
F1	Assistente estagiário	134	5,0188	,91218	,09310	4,8339	5,2036	3,00	6,00
	Assistente	98	4,9124	,86285	,09146	4,7306	5,0941	2,00	6,00
	Auxiliar	25	5,2164	,84797	,10857	4,9992	5,4336	2,00	6,00
	Associado	18	5,4444	,61570	,14512	5,1383	5,7506	4,00	6,00
	Catedrático	5	5,5125	,87626	,21907	5,0456	5,9794	3,00	6,00
	Total	280	5,0836	,87793	,05247	4,9803	5,1869	2,00	6,00
F2	Assistente estagiário	134	2,9514	1,28598	,13125	2,6908	3,2120	1,00	5,67
	Assistente	98	2,3933	1,11867	,11858	2,1576	2,6289	1,00	5,00
	Auxiliar	25	1,6393	,86559	,11083	1,4177	1,8610	1,00	4,33
	Associado	18	1,4444	,85559	,20166	1,0190	1,8699	1,00	4,33
	Catedrático	5	1,3958	,87955	,21989	,9272	1,8645	1,00	4,00
	Total	280	2,3024	1,24235	,07424	2,1562	2,4485	1,00	5,67
F3	Assistente estagiário	134	2,7778	1,21170	,12367	2,5323	3,0233	1,00	6,00
	Assistente	98	2,6704	1,22628	,12999	2,4121	2,9287	1,00	6,00
	Auxiliar	25	1,8852	,95817	,12268	1,6398	2,1306	1,00	5,00
	Associado	18	1,5185	,84962	,20026	1,0960	1,9410	1,00	4,00
	Catedrático	5	1,5833	1,24425	,31106	,9203	2,2463	1,00	6,00
	Total	280	2,4000	1,23193	,07362	2,2551	2,5449	1,00	6,00
F4	Assistente estagiário	134	3,1736	1,53400	,15656	2,8628	3,4844	1,00	6,00
	Assistente	98	3,3333	1,30655	,13849	3,0581	3,6086	1,00	6,00
	Auxiliar	25	3,0273	1,21456	,15551	2,7163	3,3384	1,00	6,00
	Associado	18	3,4630	1,27898	,30146	2,8269	4,0990	1,33	6,00
	Catedrático	5	3,1250	1,01744	,25436	2,5828	3,6672	1,00	5,00
	Total	280	3,2083	1,35255	,08083	3,0492	3,3674	1,00	6,00
F5	Assistente estagiário	134	3,7569	1,01967	,10407	3,5503	3,9635	1,00	6,00
	Assistente	98	3,8202	,92258	,09779	3,6259	4,0146	1,67	6,00
	Auxiliar	25	3,6776	,90260	,11557	3,4464	3,9088	2,00	6,00
	Associado	18	4,1111	,92178	,21726	3,6527	4,5695	3,00	6,00
	Catedrático	5	3,7708	,99420	,24855	3,2411	4,3006	2,00	6,00
	Total	280	3,7833	,95533	,05709	3,6709	3,8957	1,00	6,00

Multiple Comparisons

LSD

Dependent Variable	(I) Categorias	(J) Categorias	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
F1	Assistente estagiário	Assistente	,10639	,12725	,404	-,1441	,3569
		Auxiliar	-,19764	,14160	,164	-,4764	,0811
		Associado	-,42569	,22213	,056	-,8630	,0116
		Catedrático	-,49375*	,23352	,035	-,9535	-,0340
	Assistente	Assistente estagiário	-,10639	,12725	,404	-,3569	,1441
		Auxiliar	-,30403*	,14375	,035	-,5870	-,0210
		Associado	-,53208*	,22350	,018	-,9721	-,0921
		Catedrático	-,60014*	,23483	,011	-1,0624	-,1378
	Auxiliar	Assistente estagiário	,19764	,14160	,164	-,0811	,4764
		Assistente	,30403*	,14375	,035	,0210	,5870
		Associado	-,22805	,23197	,326	-,6847	,2286
		Catedrático	-,29611	,24291	,224	-,7743	,1821
	Associado	Assistente estagiário	,42569	,22213	,056	-,0116	,8630
		Assistente	,53208*	,22350	,018	,0921	,9721
		Auxiliar	,22805	,23197	,326	-,2286	,6847
		Catedrático	-,06806	,29714	,819	-,6530	,5169
	Catedrático	Assistente estagiário	,49375*	,23352	,035	,0340	,9535
		Assistente	,60014*	,23483	,011	,1378	1,0624
		Auxiliar	,29611	,24291	,224	-,1821	,7743
		Associado	,06806	,29714	,819	-,5169	,6530
F2	Assistente estagiário	Assistente	,55813*	,16271	,001	,2378	,8784
		Auxiliar	1,31204*	,18105	,000	,9556	1,6685
		Associado	1,50694*	,28401	,000	,9478	2,0661
		Catedrático	1,55556*	,29859	,000	,9678	2,1434
	Assistente	Assistente estagiário	-,55813*	,16271	,001	-,8784	-,2378
		Auxiliar	,75391*	,18380	,000	,3921	1,1157
		Associado	,94881*	,28577	,001	,3862	1,5114
		Catedrático	,99743*	,30026	,001	,4063	1,5885
	Auxiliar	Assistente estagiário	-1,31204*	,18105	,000	-1,6685	-,9556
		Assistente	-,75391*	,18380	,000	-1,1157	-,3921
		Associado	,19490	,29660	,512	-,3890	,7788
		Catedrático	,24351	,31058	,434	-,3679	,8549
	Associado	Assistente estagiário	-1,50694*	,28401	,000	-2,0661	-,9478
		Assistente	-,94881*	,28577	,001	-1,5114	-,3862
		Auxiliar	-,19490	,29660	,512	-,7788	,3890
		Catedrático	,04861	,37993	,898	-,6993	,7965
	Catedrático	Assistente estagiário	-1,55556*	,29859	,000	-2,1434	-,9678
		Assistente	-,99743*	,30026	,001	-1,5885	-,4063
		Auxiliar	-,24351	,31058	,434	-,8549	,3679
		Associado	-,04861	,37993	,898	-,7965	,6993

F3	Assistente estagiário	Assistente	,10737	,16892	,526	-,2252	,4399
		Auxiliar	,89253*	,18796	,000	,5225	1,2626
		Associado	1,25926*	,29485	,000	,6788	1,8397
		Catedrático	1,19444*	,30998	,000	,5842	1,8047
	Assistente	Assistente estagiário	-,10737	,16892	,526	-,4399	,2252
		Auxiliar	,78517*	,19081	,000	,4095	1,1608
		Associado	1,15189*	,29668	,000	,5678	1,7359
		Catedrático	1,08708*	,31172	,001	,4734	1,7007
	Auxiliar	Assistente estagiário	-,89253*	,18796	,000	-1,2626	-,5225
		Assistente	-,78517*	,19081	,000	-1,1608	-,4095
		Associado	,36673	,30792	,235	-,2394	,9729
		Catedrático	,30191	,32244	,350	-,3328	,9367
	Associado	Assistente estagiário	-1,25926*	,29485	,000	-1,8397	-,6788
		Assistente	-1,15189*	,29668	,000	-1,7359	-,5678
		Auxiliar	-,36673	,30792	,235	-,9729	,2394
		Catedrático	-,06481	,39443	,870	-,8413	,7117
	Catedrático	Assistente estagiário	-1,19444*	,30998	,000	-1,8047	-,5842
		Assistente	-1,08708*	,31172	,001	-1,7007	-,4734
		Auxiliar	-,30191	,32244	,350	-,9367	,3328
		Associado	,06481	,39443	,870	-,7117	,8413
F4	Assistente estagiário	Assistente	-,15972	,19953	,424	-,5525	,2331
		Auxiliar	,14629	,22202	,511	-,2908	,5834
		Associado	-,28935	,34828	,407	-,9750	,3963
		Catedrático	,04861	,36615	,894	-,6722	,7694
	Assistente	Assistente estagiário	,15972	,19953	,424	-,2331	,5525
		Auxiliar	,30601	,22539	,176	-,1377	,7497
		Associado	-,12963	,35043	,712	-,8195	,5602
		Catedrático	,20833	,36820	,572	-,5165	,9332
	Auxiliar	Assistente estagiário	-,14629	,22202	,511	-,5834	,2908
		Assistente	-,30601	,22539	,176	-,7497	,1377
		Associado	-,43564	,36371	,232	-1,1517	,2804
		Catedrático	-,09768	,38086	,798	-,8475	,6521
	Associado	Assistente estagiário	,28935	,34828	,407	-,3963	,9750
		Assistente	,12963	,35043	,712	-,5602	,8195
		Auxiliar	,43564	,36371	,232	-,2804	1,1517
		Catedrático	,33796	,46590	,469	-,5792	1,2551
	Catedrático	Assistente estagiário	-,04861	,36615	,894	-,7694	,6722
		Assistente	-,20833	,36820	,572	-,9332	,5165
		Auxiliar	,09768	,38086	,798	-,6521	,8475
		Associado	-,33796	,46590	,469	-1,2551	,5792
F5	Assistente estagiário	Assistente	-,06328	,14081	,654	-,3405	,2139
		Auxiliar	,07935	,15669	,613	-,2291	,3878
		Associado	-,35417	,24579	,151	-,8380	,1297
		Catedrático	-,01389	,25840	,957	-,5226	,4948
	Assistente	Assistente estagiário	,06328	,14081	,654	-,2139	,3405

		Auxiliar	,14263	,15906	,371	-,1705	,4558
		Associado	-,29089	,24731	,241	-,7778	,1960
		Catedrático	,04939	,25985	,849	-,4622	,5609
	Auxiliar	Assistente estagiário	-,07935	,15669	,613	-,3878	,2291
		Assistente	-,14263	,15906	,371	-,4558	,1705
		Associado	-,43352	,25668	,092	-,9388	,0718
		Catedrático	-,09324	,26879	,729	-,6224	,4359
	Associado	Assistente estagiário	,35417	,24579	,151	-,1297	,8380
		Assistente	,29089	,24731	,241	-,1960	,7778
		Auxiliar	,43352	,25668	,092	-,0718	,9388
		Catedrático	,34028	,32880	,302	-,3070	,9876
	Catedrático	Assistente estagiário	,01389	,25840	,957	-,4948	,5226
		Assistente	-,04939	,25985	,849	-,5609	,4622
		Auxiliar	,09324	,26879	,729	-,4359	,6224
		Associado	-,34028	,32880	,302	-,9876	,3070

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

3- Exercício de funções de gestão

Group Statistics

Função de gestão		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
F1	Sim	87	5,3333	,80963	,08680
	Não Exerço	193	4,9710	,88623	,06379
F2	Sim	87	1,6552	,92824	,09952
	Não Exerço	193	2,5941	1,25758	,09052
F3	Sim	87	1,9617	1,12687	,12081
	Não Exerço	193	2,5976	1,22892	,08846
F4	Sim	87	3,3448	1,19154	,12775
	Não Exerço	193	3,1468	1,41780	,10206
F5	Sim	87	3,9349	,98153	,10523
	Não Exerço	193	3,7150	,93787	,06751

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
F1	Equal variances assumed	,010	,922	3,250	278	,001	,36235	,11148	,14290	,58179
	Equal variances not assumed			3,364	180,412	,001	,36235	,10772	,14979	,57491
F2	Equal variances assumed	17,677	,000	-6,238	278	,000	-,93896	,15053	-1,23528	-,64263
	Equal variances not assumed			-6,980	219,792	,000	-,93896	,13453	-1,20409	-,67382
F3	Equal variances assumed	3,418	,066	-4,109	278	,000	-,63590	,15474	-,94050	-,33129
	Equal variances not assumed			-4,247	179,786	,000	-,63590	,14974	-,93136	-,34043
F4	Equal variances assumed	3,620	,058	1,134	278	,258	,19802	,17457	-,14563	,54167
	Equal variances not assumed			1,211	195,193	,227	,19802	,16351	-,12444	,52049
F5	Equal variances assumed	,066	,797	1,789	278	,075	,21984	,12288	-,02206	,46174
	Equal variances not assumed			1,758	159,271	,081	,21984	,12502	-,02708	,46676